

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ZELINDA ORLANDI SIQUARA

**ESTÉTICA MARXIANA E FORMAÇÃO HUMANA: INSPIRAÇÕES PARA A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO**

VITÓRIA  
2015

ZELINDA ORLANDI SIQUARA

**ESTÉTICA MARXIANA E FORMAÇÃO HUMANA: INSPIRAÇÕES PARA A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Chicon  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Soares Della Fonte

VITÓRIA  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Siquara, Zelinda Orlandi, 1990-  
S621e Estética marxiana e formação humana : inspirações para a  
educação física escolar e inclusão / Zelinda Orlandi Siquara. –  
2015.  
100 f. : il.

Orientador: José Francisco Chicon.  
Coorientador: Sandra Soares Della Fonte.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Marx, Karl, 1818-1883 - Crítica e interpretação. 2.  
Educação física - Estudo e ensino. 3. Estética. 4. Inclusão  
escolar. 5. Filosofia marxiana. I. Chicon, José Francisco, 1965-.  
II. Della Fonte, Sandra Soares, 1972-. III. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV.  
Título.

CDU: 796

---

ZELINDA ORLANDI SIQUARA

**ESTÉTICA MARXIANA E FORMAÇÃO HUMANA: INSPIRAÇÕES PARA A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Física do Centro de Educação Física e  
Desportos, Universidade Federal do Espírito  
Santo, como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação Física.

Vitória, 25 de agosto de 2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. José Francisco Chicon  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



---

Profª. Drª. Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Coorientadora



---

Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

Profa. Drª. Sonia Mari Shima Barroco  
Universidade Estadual de Maringá

VITÓRIA  
2015

Dedico este trabalho às crianças/alunos  
com e sem deficiência.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é muito bom pois, com o agradecimento vem também o reconhecimento de alguém que contribuiu, e muito, para a realização de um projeto pessoal.

Início agradecendo a minha família, José Fritz da Costa Siquara (pai), Vera Lúcia Orlandi (mãe), Hélia do Rosário Favoreto Orlandi Siquara (irmã), que sempre motivaram-me a iniciar no ensino superior e mesmo após o término do curso, forneceram-me uma base sólida para que eu pudesse dar continuidade aos estudos na pós-graduação. Agradeço imensamente.

Ao meu orientador, José Francisco Chicon, com quem pude aprender desde a graduação, seja na extensão ou na pesquisa sobre Educação Especial, Inclusão e uma Educação Física que se estruture por uma perspectiva inclusiva. Agradeço ainda pelo carinho e sensibilidade que teve durante o processo da orientação.

À Sandra Soares Della Fonte, minha coorientadora neste estudo. Ajudou-me muito nos passos iniciais de apropriação da teoria marxiana e teve um olhar muito cuidadoso comigo e com o material ao longo do processo. Muitíssimo obrigada mesmo!

À Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, hoje membro da banca de defesa, mas que esteve presente desde a qualificação trazendo seu olhar e ricas contribuições para novos contornos do trabalho. E mais, está presente na minha formação desde minha entrada no Laboratório de Educação Física, quando me fez o convite para estar neste grupo. Em seguida, foi minha orientadora na iniciação científica e por fim orientou-me no trabalho de conclusão de curso. Desde então continuamos estabelecendo parcerias, como é o caso deste trabalho. Muito obrigada mesmo, prof<sup>a</sup> Graça! Meu eterno carinho e reconhecimento!

À professora Sonia Shima Barroco que aceitou o convite em participar dessa banca de avaliação trazendo um olhar externo com excelentes contribuições para a qualificação do estudo.

Às minhas amigas da Fafi, em especial: Thaynah Mardegan, Vivian da Cunha, Franciely Sampaio, Sabrina Fortunato e Aline Ribeiro, agora bailarinas de contemporâneo (integrantes do Coletivo *Corpus Kardia*), que tanto ouviram minhas discussões sobre educação e arte. Muito obrigada pelo apoio que vocês deram, meninas!

Aos demais amigos, uns que já passaram, outros que ficaram, meu muito obrigada pelo apoio! ;)

A toda minha família de modo amplo: tios e tias, primos e primas que se fizeram presentes acreditando também no meu potencial e dando forças para que eu prosseguisse.

À Alina, professora responsável pela correção de português do material, que teve um olhar singelo e cuidadoso em todas as suas leituras!

A todos os professores e profissionais do Centro de Educação Física e Desportos pelo carinho que sempre tiveram comigo durante toda minha estada, desde a graduação.

[...] Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar [...]

*Emílio*

Jean-Jacques Rousseau



## RESUMO

Este estudo tem por objetivo contribuir para o enriquecimento dos fundamentos da teorização sobre Educação Física escolar com foco na inclusão a partir das possíveis inspirações dos estudos marxianos sobre a dimensão estética. Consiste em um estudo teórico que toma por base a teoria marxiana, em específico os escritos de Karl Marx. Para sua realização, partiu-se de três temas que, ao longo do trabalho, se consolidaram como eixos de discussão: a) Discutindo a formação humana a partir da estética marxiana; b) Educação Física escolar: inspirações a partir do conhecimento estético marxiano; e c) Inspirações da estética marxiana para ressignificar o papel da escola e os processos de inclusão. No primeiro eixo, *Discutindo a formação humana a partir da estética marxiana*, o referencial nos ajudou a identificar que a conceituação da estética marxiana, educação dos sentidos sociais para uma formação plena, é um elemento crucial ao se vislumbrar um sujeito que se desenvolva omnilateralmente, e também que, é na presença do outro que o sujeito se constitui. O segundo eixo, *Educação Física escolar: inspirações a partir do conhecimento estético marxiano*, reforça que a Educação Física tem sua especificidade centrada no corpóreo, um conhecimento estético produzido e apropriado pelo corpo, e a sua importância para uma formação ampliada. A Educação Física ganha, dessa forma, notoriedade no contexto escolar. Quanto ao terceiro eixo, *Inspirações da estética marxiana para ressignificar o papel da escola e os processos de inclusão*, identificamos que a escola é um dos espaços sociais de grande relevância para o processo em se tornar humano. Por fim, a escola é em sua essência democrática, ela é o *locus* da diversidade. Acolher a diversidade em se tornar humano e socializar a diversidade de conhecimentos é a sua máxima.

**Palavras-chave:** Teoria Marxiana. Estética. Educação Física escolar. Inclusão.

## ABSTRACT

This paper aims to add to the enrichment of the educational criticism theory, especially regarding to an inclusive Physical Education in schools, from possible inspirations of the Marxism treatment in the human aesthetic dimension. That way, it consists in a theoretical study based on the Marxist theory, specifically on the writings of Karl Marx. For the study broke of three hypotheses that over work is consolidated as discussion points: a) Discussing the human formation from the Marxist aesthetics; b) Physical education: inspiration from the aesthetic knowledge and Marxian; c) Inspirations of Marxist aesthetics to reframe the role of schools and the inclusion processes. The first axis Discussing human development from the Marxist aesthetics, the framework helped us to identify the concept of Marxist aesthetics, education of social meanings for full training is an important element to be glimpsed a guy develop, and also that it is the presence of the other that the subject is constituted. In the second axis, Physical Education: inspiration from Marxist aesthetic knowledge, reinforce that physical education has its specific focus on body, one produced aesthetic knowledge and appropriated by the body, and its importance for an enlarged training. Physical Education wins thus notoriety in the school context. The third axis, Inspirations of Marxist aesthetics to reframe the role of schools and the inclusion process, we identified that the school is one of the social spaces of great importance to the process of becoming human. Finally, the school is in its democratic essence, it is the locus of diversity. Accommodating diversity in becoming human and socialize the diversity of knowledge is its maximum.

**Keywords:** Marxist Theory. Aesthetic. Physical Education in schools. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 JUSTIFICANDO O ESTUDO: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE ESTÉTICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 A PRODUÇÃO SOBRE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	20
2.2 CONSIDERAÇÕES QUE AFIRMAM A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO .....	33
<b>3 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A DIMENSÃO ESTÉTICA EM MARX: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....</b>	<b>35</b>
3.1 A FORMAÇÃO OMNILATERAL DE MARX.....	37
3.2 A FORMAÇÃO OMNILATERAL EM MARX.....	42
<b>4 INSPIRAÇÕES DA ESTÉTICA MARXIANA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA .....</b>	<b>53</b>
4.1 DISCUTINDO A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA ESTÉTICA MARXIANA .....	55
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INSPIRAÇÕES A PARTIR DO CONHECIMENTO ESTÉTICO MARXIANO .....	65
4.3 INSPIRAÇÕES DA ESTÉTICA MARXIANA PARA RESSIGNIFICAR O PAPEL DA ESCOLA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO.....	75
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência não deve significar um prazer egoístico.  
Karl Marx

Os que têm a oportunidade de se consagrar aos estudos científicos deverão ser os primeiros a pôr seus conhecimentos a serviço da humanidade.  
Karl Marx

Os estudos científicos se concretizam a partir de duas dimensões: a objetividade e a subjetividade. Questões problemáticas são inerentes à nossa realidade e precisam ser identificadas, interpretadas. Assim, entendemos que um problema de pesquisa existe objetivamente em nossa realidade, mas é nos colocando em uma condição de pesquisador e possuindo relação com o tema, subjetivamente, que é possível construir o conhecimento científico.

Há, então, necessidade posta objetivamente de se problematizar e trazer fundamentos teóricos que possam enriquecer as possibilidades de se pensar a Educação Física na escola a partir de uma concepção de educação estética.

A Educação Física, em termos históricos, foi marcada por concepções e práticas educativas diversas. Como enuncia Bracht (2007), nessa área de intervenção, registram-se movimento na constituição do campo acadêmico: a pedagogização, a despedagogização e um movimento relativamente atual de repedagogização da Educação Física.<sup>1</sup>

O primeiro movimento, situado, sobretudo nos fins do século XIX e início do século XX, utilizava as práticas corporais, dando ênfase aos métodos ginásticos de origem militar, com a finalidade de promover a saúde e a higienização corporal, objetivando uma educação para a saúde e a moral.

O segundo movimento, evidenciado sobremaneira em meados do século XX, caracterizou uma concepção de despedagogização tanto no teorizar quanto na prática educacional da Educação Física. Isso fez emergir na área uma valorização das práticas esportivas, de forma que “[...] A produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz

---

<sup>1</sup> Apesar de o autor situar esses movimentos referentes à constituição do campo acadêmico da Educação Física, historicamente sua prática educacional também foi permeada dessas nuances (epistemológicas).

parecer legítimo o investimento em ciência [e práticas escolares] nesse campo” (BRACHT, 2007, p. 20).

Sob essa ótica a Educação Física escolar, tanto epistemologicamente quanto em sua prática social, promovia conhecimentos unilateralizados das práticas corporais, reduzidos, por exemplo, a alguns esportes de quadra. Aliado a isso, fomentava, por conseguinte, a exclusão da possibilidade de pensar e tematizar outras práticas corporais.

Quanto ao terceiro movimento, objetiva trazer outro sentido para as discussões e práticas da Educação Física. A repedagogização da Educação Física se alicerça em um movimento mais amplo de pensar a área educacional nas décadas de 70 e 80. Assim, o esforço se concentra, sobretudo, no campo epistemológico com o intuito de repensar a Educação Física como prática social, bem como seus objetos de estudo.

Essa contextualização se faz necessária para marcar que nosso interesse de estudo caminha no sentido de trazer contribuições para o movimento de repedagogização da Educação Física. Insere-se nos estudos epistemológicos que buscam fundamentos teóricos que contribuam para adensar o conhecimento sobre a Educação Física no contexto escolar, com vistas a enriquecer as práticas de escolarização no caminho de uma educação democrática.

Desse modo, nosso tema investigativo é a dimensão estética na teoria marxiana e a Educação Física escolar sob o foco da inclusão.

Destacamos que o estudo se situa nos fundamentos da Educação e Educação Física, mais precisamente ao estabelecer o diálogo entre Filosofia e Educação.

O problema posto em nossa realidade objetiva se relaciona com a dimensão subjetiva da pesquisadora e oportuniza o desenvolvimento do estudo, de maneira que surge a questão: por que pesquisar esse tema?

Primeiramente, respondemos à pergunta a partir da dimensão pessoal<sup>2</sup> e enfatizamos **cinco despertares para o conhecer**: a) o conhecimento científico; b) o (re)conhecimento do corpo e suas possibilidades; c) o conhecimento da arte; d) a

---

<sup>2</sup> Na justificativa pessoal, utilizo a primeira pessoa do singular por tratar especificamente das minhas experiências. Ao longo do trabalho, utilizo a escrita na primeira pessoa do plural, pois reconheço as pessoas que contribuíram para a sua concretização, como os autores com quem dialogo, em especial, meu orientador e minha coorientadora.

necessidade de conhecer a criança com autismo e reconhecer seus limites e suas potencialidades; e) a arte formação pessoal e profissional desta pesquisadora.

Quando ainda no 3º ano do ensino médio (2007), estudando em uma escola estadual em Vitória/ES, a professora de Artes sempre nos provocava a conhecer as obras de artes e ressignificá-las com produções na sala de aula. Além disso, possibilitava conhecer a arte em outros espaços, principalmente em museus e galerias do centro de Vitória. Considero esse fato como o **primeiro despertar para o conhecer**, pois foi uma experiência significativa pra mim, aguçando meu interesse em ingressar na universidade e acessar o conhecimento científico.

Já no Curso de Educação Física, no segundo período (2009/2), tive a oportunidade de participar do grupo de estudo “Corpo Nosso”, quando fui levada a perceber durante as aulas, as várias possibilidades do movimento corporal, por meio da tomada de consciência do próprio corpo. O grupo vivenciava atividades em que era dada a oportunidade de nos expressarmos, falar por meio do corpo sobre nós, tocar/cuidar do corpo do outro. Considero esse como o **segundo despertar para o conhecer**, (re)conhecer o corpo, meu corpo, minhas possibilidades de movimento sob outra ótica, bem como as relações e o cuidado com o corpo do outro.

Durante o sexto período (2011/2) da graduação, participei da disciplina Seminário Articulador de Conhecimentos Especiais. Nessa disciplina, tive a chance de conhecer mais profundamente os sentidos/significados que atravessam as obras, esculturas, pinturas, músicas. Dentre tantas experiências, apreciei, por meio de um documentário, com posterior diálogo mediado pela professora, a forma como *Davi* foi esculpido por Michelangelo, obra esta que demorou três anos para ficar pronta; e, ainda, tive conhecimento de que o bloco de mármore que virou *Davi* estava há anos exposto ao tempo em um pátio de uma catedral. Esse foi o **terceiro despertar para o conhecer, conhecer a arte**, reconhecê-la como uma maneira de compreender suas relações com a história da humanidade e sua possibilidade de estimular outras formas de ler/ver o mundo.

Nesse mesmo período (2011/2), tive a oportunidade de realizar um projeto de iniciação científica, cujo título era: Representações Simbólicas de uma Criança com Transtorno Global do Desenvolvimento no Espaço da Brinquedoteca, tendo por objetivo *analisar as representações simbólicas de uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD - autismo) no espaço da brinquedoteca*. Ao concluir o trabalho, foi possível constatar o que identifico como o **quarto despertar**

**para o conhecer**, isto é, **conhecer a criança com autismo e reconhecer seus limites e suas potencialidades**. Com um olhar sensível, identifiquei suas ricas formas de linguagem, sendo possível lançar novas perspectivas e possibilidades tanto na educação quanto nas relações sociais para/com esses sujeitos.

Quando estava no oitavo período (2012/2), aproximei-me do universo da dança e de alguns espaços culturais onde essa prática estava presente. Participei das produções artísticas na dança e assisti a distintas apresentações/exposições de música/teatro/dança/pinturas. Participar desse processo sensibilizava-me em relação às produções artísticas e às diferentes linguagens. Aqui considero o **quinto despertar para o conhecer**. (Re)conhecer **a arte na minha formação humana e profissional**, possibilitando-me outras formas de ver as pessoas, o mundo e de estabelecer novas/outras relações interpessoais.

A partir da dimensão pessoal, relato que vivi diversas experiências artísticas e acadêmicas que contribuíram significativamente para minha formação humana/profissional. Viver essa experiência sensível fortaleceu meu interesse em desenvolver uma pesquisa tematizando a discussão sobre a educação estética.

Cabe, neste momento, melhor aclarar o sentido/significado do termo estética no estudo. Japiassu e Marcondes (2001) apresentam o significado da palavra estética e também sua relação com a Filosofia. O termo é oriundo do grego *aisthetikós*, que provém de *aisthanesthai*, significando perceber, sentir. Constitui-se como um dos tradicionais ramos de estudo da Filosofia. Os autores afirmam que esse termo foi criado no século XVIII, por Baumgarten, para especificar o estudo das sensações, o que traz agrado aos sentidos. O gosto subjetivo seria a ciência do belo.

Outros filósofos apresentam outras conceituações para esse termo. Kant, por exemplo, considera a estética não como a ciência do belo, mas uma crítica do gosto, pois “Ela é uma teoria dos princípios a priori da sensibilidade, teoria esta que se insere no conjunto da teoria do conhecimento da filosofia transcendental” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 68).

Entendemos a estética, com base em Marx (2008), como a dimensão em que se possibilita a educação dos sentidos (ouvir/cheirar/sentir/ver), as sensações, as experiências sensitivas, os sentidos humanos, que são construídos histórico-socialmente e, assim, devem ser apropriados pela genericidade humana de forma a

enriquecer a formação do sujeito. Os sentidos desse termo serão mais bem detalhados no capítulo posterior.

Problematizamos a estética, a educação da sensibilidade por um referencial baseado no materialismo histórico-dialético, o que nem sempre aparece nas pesquisas/estudos da área ao se tratar desse tema. Em geral, os estudos utilizam a fenomenologia como suporte teórico para suas discussões. Costa (2011a, p. 46) ressalta que “[...] este fato está longe de ser uma mera causalidade; se tomarmos a centralidade conferida à percepção e ao corpo” presente nessa concepção filosófica.

O referencial teórico marxiano<sup>3</sup> ainda é pouco utilizado na área da Educação Física ao se discutir a educação estética, educação dos sentidos, sensibilidade. O intuito deste trabalho é ampliar e enriquecer o debate sobre o tema, a partir desses autores, e também esclarecer que “[...] é preciso, de um lado, matizar e questionar a ubíqua presença das discussões sobre o corpo e, de outro, problematizar a ênfase desqualificadora que é dada à obra de Marx e Engels” (HEROLD JÚNIOR, 2009, p. 204).

Herold Jr. (2009, p. 207) sinaliza que a obra de Marx certamente enriquece as análises sobre a questão corporal “[...] pelo fato de ele ter atribuído à produção e à manutenção da existência pessoal e social um valor estruturante e estruturado pela vida em sociedade. Nesse pensamento o trabalho assume um lugar de destaque”.

Por esse viés teórico, ao olhar o sujeito, é preciso vê-lo como um ser histórico, pertencente a uma dada cultura; cultura que é uma produção especificamente humana, resultado da ação criativa e criadora de transformação da natureza pelo ser humano ao longo da história — trabalho.

Outra contribuição do estudo ao trazer a estética pelo referencial escolhido é poder discutir as contribuições de Marx, visto que ele não estudou apenas a dimensão econômica, mas, a partir dela, pensou a formação de um homem que tinha um processo formativo alienado em razão da divisão social do trabalho.

Por isso, abordar o tema da estética me instiga a pensar: que formação humana queremos? Como esse projeto de formação pode ser fonte de inspiração ao olhar a realidade atual?

---

<sup>3</sup> O termo marxiano corresponde às obras especificamente de Karl Marx, ou mesmo às produções em conjunto de Marx e Engels. Já o uso do termo marxista pode tanto referir-se às obras de Marx e/ou Marx e Engels, quanto aos seus comentadores, por exemplo: Vygotsky, Gramsci, Luckács e Althusser.



Ao pensar o espaço escolar por essa perspectiva e a Educação Física inserida nesse contexto, torna-se necessário ressignificar a concepção de sujeito que se forma no processo educacional. Se compreendermos que nos formamos de forma mais rica na diversidade, é preciso repensar a educação que não privilegie apenas o raciocínio lógico-matemático, mas que se atente às distintas possibilidades de conhecimento produzidas pelo homem, como a pintura, a música, o teatro e, também, as práticas corporais (como formas de linguagens), que agucem outros sentidos, possibilitando experiências estéticas para a formação humana.

A formação do sujeito escolar objetiva, por esse viés, caminhar ao encontro do projeto de inclusão escolar, pois “[...] a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante essa transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que o gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular” (BARROCO, 2007, p. 262).

Com esse entendimento, este estudo opta por dialogar e contribuir para o enriquecimento da teoria educacional, isso porque visa à pedagogia que considere o sujeito como um ser histórico, produtor de cultura, que tem o direito de acessá-la com vistas à sua emancipação, como um sujeito social.

Tendo em conta as considerações indicadas, indagamos: *que inspirações a dimensão estética, na perspectiva marxiana, oferece à teoria educacional, em especial, a Educação Física escolar inclusiva?*

Além dessa, outras questões também aparecem e tentaremos contemplá-las ao realizar este estudo: como a estética aparece nos estudos marxianos? Quais inspirações podemos identificar quanto à dimensão estética, para além das que já são problematizadas na área da Educação Física por diversos autores em distintos referenciais teóricos? Em que medida esse viés teórico pode nos ajudar a pensar ou repensar a inclusão?

Para responder às questões, lançamos como objetivo geral do estudo: contribuir para o enriquecimento dos fundamentos da teorização sobre Educação Física escolar com foco na inclusão a partir das possíveis inspirações dos estudos marxianos sobre a dimensão estética. De forma mais específica, estruturamos três objetivos que nortearam a escrita do texto:

- a) identificar a dimensão estética na proposta de formação omnilateral discutindo as possibilidades de se pensar a formação humana na perspectiva crítica;

- b) identificar e analisar o termo estética na produção acadêmica da Educação Física;
- c) discutir as contribuições/inspirações da dimensão estética marxiana para a formação humana, Educação Física escolar e a inclusão.

Considerando nossa área de conhecimento e intervenção, a Educação Física escolar e inclusão, à luz do nosso referencial teórico marxiano, sob o viés da estética, mapeamos três eixos de discussão que nos fornece elementos para fundamentar um projeto educacional democrático e enriquecido: a) repensar a formação humana; b) valorizar a educação física escolar; c) ressignificar o conceito de inclusão.

O primeiro eixo aponta que a estética nos estudos marxianos possa nos ajudar a repensar a formação do sujeito, caminhando a contrapelo da perspectiva da racionalidade técnica em que se privilegiam conhecimentos pragmáticos, cindindo o sujeito à medida que se promove uma formação unilateral (MANACORDA, 2010). É preciso fundamentar uma concepção de educação que pense o sujeito e seu processo formativo de maneira omnilateral, em sua completude, dialogando com diferentes formas de saberes, pois esses distintos conhecimentos é que fornecerão elementos para uma formação mais enriquecida.

Sob essa ótica, o ser humano se constitui pela pluricidade de conhecimentos, de formas de conhecer e também pela diversidade presente no gênero humano. A diversidade do gênero, por meio de todos os seres humanos (históricos/culturais) é que nos constitui. São todos os seres humanos formando o ser humano todo, em sua inteireza.

O segundo ao discutir a estética marxiana para a Educação Física, em especial a escolar, nos instiga a problematizar a revalorização dessa disciplina na formação do sujeito e até mesmo em sua legitimação, isso porque o conhecimento experiencial é a base de nossa existência humana e não pode ser inferiorizado pelo conhecimento cognitivo. O conhecimento sensível também é uma produção histórica e, portanto, humana, devendo, de igual maneira, ser apropriado na escola. Dessa maneira, a valorização do conhecimento estético coloca em xeque a hierarquização das disciplinas.

O terceiro eixo indica que a estética marxiana possa nos ajudar a perceber outros sentidos acerca do termo inclusão, sobretudo ao se pensar a escola. Nesse

espaço institucional, é preciso acolher a todas as formas de ser humano e socializar o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, como o científico, o político, o ético e o estético.

Por fim, para situar o leitor no estudo, apresentaremos a estrutura da dissertação. O primeiro capítulo destina-se a uma revisão de literatura continuando um estudo já realizado por Costa (2011a), cuja intenção é mapear em três periódicos da área da Educação Física, observando se o termo estética vem sendo veiculado, se há um trato teórico para ele e em que medida os estudos encontrados que trazem em referência o termo se aproximam ou não do nosso objeto investigativo.

O segundo capítulo da dissertação focaliza um tratamento teórico para alguns termos e conceitos trabalhados em obras marxianas, como: trabalho, alienação, objetivação, unilateralidade, omnilateralidade, formação omnilateral e estética, sob a ótica de subsidiar as futuras discussões do terceiro capítulo.

O terceiro capítulo, por sua vez, vislumbra discutir os conceitos marxianos à luz do campo educacional, com vista a tecer pontes de diálogo com a especificidade da Educação Física escolar bem como também com a inclusão.

## 2 JUSTIFICANDO O ESTUDO: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE ESTÉTICA

[...] O que será, que será?  
 Que vive nas ideias desses amantes  
 Que cantam os poetas mais delirantes  
 Que juram os profetas embriagados  
 Que está na romaria dos mutilados  
 Que está na fantasia dos infelizes  
 Que está no dia a dia das meretrizes  
 No plano dos bandidos, dos desvalidos  
 Em todos os sentidos [...]

O que será (1976)  
 (Chico Buarque)

Entendemos que a produção de conhecimento se dá de maneira coletiva. Assim, ao realizar uma pesquisa com um determinado tema, é necessário conhecer o que a área já vem produzindo sistematicamente sobre esse tema. Dessa forma, decidimos realizar, neste capítulo, um estudo de revisão de literatura com o objetivo de identificar como a estética vem sendo apresentada e discutida na produção acadêmica em Educação Física.

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido tendo por base a dissertação de mestrado realizada por Costa (2011) que, discutindo o tema sobre formação de professores, enveredou-se pela análise de como estava até 2009 a produção sobre o termo estética.

Nesse estudo, a autora recorreu, tendo como fonte de pesquisa, aos periódicos mais relevantes da área acadêmica da Educação Física brasileira. Ela delimitou três, a partir da expressividade de estudos encontrados sob o tema formação de professores de Educação Física. A autora trabalhou com os respectivos periódicos: *Revista Pensar a Prática*, *Revista Movimento* e a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE). O recorte temporal deu-se desde o início da publicação da revista até o ano de 2009.

Nosso estudo apresenta convergências com o trabalho realizado por Costa (2011), pois ambos se situam no campo acadêmico da Educação Física, buscam dialogar sob o referencial teórico marxista a fim de discutir uma formação ampliada, projeto este de formação que visa à constituição de um sujeito pleno, com direito de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

O estudo de Costa (2011) nos forneceu importantes contribuições para uma singela aproximação do tema estética na produção acadêmica da Educação Física. Assim sendo, optamos por continuar a pesquisa nos respectivos periódicos pesquisados pela autora, avançando no período de busca. Reconhecemos, por ora, a importância de pesquisar tais periódicos, devido sobretudo ao seu volume de publicação e também por serem os periódicos que mais pontuam no sistema *Qualis* da Capes.

Nosso esforço se concentrou no levantamento de artigos científicos que discutem o termo estética na Educação Física brasileira, do ano de 2010 a 2013, visando, assim, a complementar o trabalho já realizado por Costa (2011a).<sup>4</sup> Baseando-nos nessa autora, nosso critério para selecionar os artigos foi a identificação do termo estética no título e resumo dos respectivos materiais.

Interessou-nos desvelar, com esta revisão de literatura, três questões que, acreditamos, ajudarão a justificar a razão e a importância em desenvolver esta pesquisa teórica, a saber: a) O uso do termo estética é principal ou secundário nos estudos encontrados? b) A quais temas/eixos de discussão se vincula? c) A discussão relacionando estética, Educação Física escolar e inclusão aparece?

## 2.1 A PRODUÇÃO SOBRE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Costa (2011a) teve como eixo de discussão do seu trabalho a formação de professores de Educação Física. No intuito de ampliar uma perspectiva de formação, a autora recorreu ao referencial marxista, sobretudo em relação à discussão sobre a estética. Reconhece a importância do conhecimento estético na formação do professor, esclarecendo que é um conhecimento eminentemente corpóreo e que “[...] permite conferir ao âmbito dos sentidos e dos sentimentos um lugar legítimo nos processos formativos” (2011a, p. 45).

Em sua busca nos periódicos da área, Costa (2011) sinaliza que o termo estética vem aparecendo nas produções acadêmicas da área da Educação Física, contudo não há homogeneidade quanto ao seu entendimento. Para tanto, agrupa em quatro categorias os sentidos identificados nos textos sobre o termo estética: a) aparência corporal; b) configurações e possibilidades de vivência de uma prática

---

<sup>4</sup> Mais a frente, no próximo subitem, apresentaremos brevemente o trabalho realizado por Costa (2011a).

corporal; c) arte; d) âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou discussão filosófica vinculada à sensibilidade.

Em relação à primeira categoria, foram encontrados sete artigos que não discutem conceitualmente o termo, o que, pelo contexto dos trabalhos, evidencia os cuidados com a aparência corporal e a beleza física.

A crítica estética do corpo revela-se como a atualidade da Educação Física. O corpo (nas suas dimensões éticas e estéticas) impõe-se aos profissionais atuantes no campo da Educação Física como aquilo que no momento presente deve ser pensado (problematizado) (LIMA, 2010, *apud* COSTA, 2011a, p. 32).

A segunda categoria identificada relaciona o termo como possibilidade de alguma prática corporal, no caso, como no texto de Damo (2003, *apud* COSTA, 2011a, p. 33) que “[...] apresenta outras configurações do futebol brasileiro para além do futebol profissional, como o futebol de várzea, o futebol bricolagem, o futebol comunitário e o futebol escolar”. Já Ribeiro (2002, 2003, *apud* COSTA, 2011a, p. 33-34) argumenta que “[...] a diversidade estética no movimento, pela pluralidade de técnicas que integra, concede ao vocabulário contemporâneo uma plasticidade que lhe permite passar sua mensagem da melhor forma possível”.

Na terceira categoria,<sup>5</sup> a estética aparece associada à arte: “Quando se indaga em qual universo de preocupações e temas o termo estética aparece nos artigos, chama a atenção que os assuntos dominantes são a dança e a arte” (COSTA, 2011a, p. 24-25). Alguns textos levantam a discussão sobre como os meios de comunicação atribuem à dança um caráter funcionalista, o que, por vezes, ocasiona uma perda da criatividade humana de se expressar, “[...] a arte não pode estar submetida a nenhuma forma de organização social, ou seja, ela não pode estar a serviço de uma ideologia política nem da religião” (ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005 *apud* COSTA, 2011a, p.34).

Já a quarta categoria foi encontrada em nove textos. Costa (2011a, p. 35) indica que o termo estética aparece com o sentido de “[...] percepção, isto é, dimensão da sensibilidade humana”. Já Silva e Correia (2008, *apud* COSTA, 2011a, p. 35) explicitam: “[...] Essa forma de consciência estética não é apenas uma maneira de pensar sobre o mundo, mas principalmente um modo de percebê-lo e compreendê-lo”.

---

<sup>5</sup> A terceira categoria encontrada por Costa (2011a), em que se articula a discussão de estética ao campo da arte, não aparece nos textos analisados de 2010 a 2013.

Dentre os textos estudados e as categorias de análises propostas pela autora, a que mais se aproxima das proposições de uma estética em Marx é a quarta categoria que perspectiva abordar sobre um âmbito do viver humano. Um viver humano pleno, com ricas e diferentes experiências, que explore todos os nossos sentidos sociais, que assim nos enriqueça.

Apropriar-se do estudo realizado por Costa nos permite identificar uma fragilidade quanto ao trato teórico do termo, o que é imprescindível, já que este é polissêmico. Permite-nos ainda reconhecer a escassez do referencial marxiano nas discussões sobre uma formação ampla, sobre a estética, o que por ora nos encoraja a desenvolver uma discussão sob essa base teórica.

Costa (2011a, p. 46) reconhece que, apesar dos estudos encontrados, o diálogo entre estética e Educação Física é bem jovem e lança aos leitores: “[...] Que a mocidade do debate tenha o frescor de aprofundar o diálogo com os autores já presentes nos artigos analisados, assim como não tenha o receio de indagar a outras perspectivas teóricas sua contribuição para a reflexão”.

Para a nossa busca nos periódicos, tivemos como referência o trabalho citado (COSTA, 2011a), considerando diversos aspectos: a delimitação das revistas; o descritor; o filtro de busca (título e resumo). Para a análise dos materiais, resolvemos seguir um caminho diferente. Tendo em vista o nosso objeto de estudo, delimitamos algumas questões para nortear nossas análises: a) O uso do termo estética é principal ou secundário nos estudos encontrados? b) A quais temas/eixos de discussão se vincula? c) A discussão relacionando estética, Educação Física escolar e inclusão aparece?

Costa (2011a) pesquisou o descritor estética nas revistas até o ano de 2009. Em nossa busca, abarcamos o período de 2010 a 2013 para complementarmos a pesquisa realizada, a fim de contribuir para um possível estado da arte sobre o tema.

Ao delimitar a busca do descritor estética nos títulos e resumos, encontramos nas três revistas pesquisadas um total de 28 trabalhos, a saber:

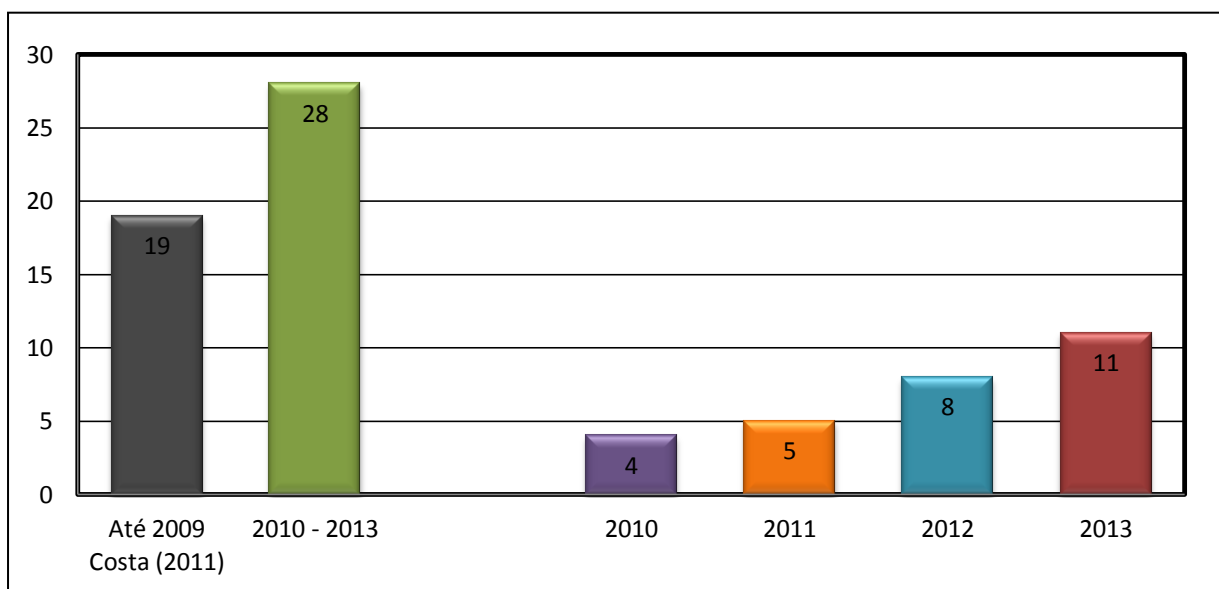
a) *Revista Movimento*: **quatro ensaios** (ROBLE *et al.*, 2012; GHIDETTI, 2013; COELHO; KREFT; LACERDA, 2013; SANCHES NETO *et al.*, 2013), **uma resenha** (SOUSA, 2013) e **nove artigos** (OLIVEIRA *et al.*, 2010; FONSECA; COSTA, 2010; LACINCE; PETRUCIA; NOBREGA, 2010; SILVA; SILVA; LÜDORF, 2011;

ABRAHÃO; PAOLI; SOARES, 2011; GODOI, 2011; BRASILEIRO, 2012; RECHIA; SANTOS; TSCHOKE, 2012; ANDRADE FILHO, 2013);

b) *Revista Pensar a Prática*: **dois ensaios** (SEBRENKI; CAPRARO; CAVICHIOILLI, 2010; ARAÚJO, 2012) e **cinco artigos** (PICCININI; SARAIVA, 2012; SILVA; PORPINO, 2013b; SILVA; PALMA; LÜDORF, 2013; SOUZA, 2013; ROBLE; LIMA, 2013);

c) *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*: **sete artigos** (RETONDAR, 2011; GRAÇA; LACERDA, 2011; SANTOS; MEDEIROS, 2012; VILHENA *et al.*, 2012; CASTRO JÚNIOR *et al.*, 2012; SILVA; PORPINO, 2013a; ANJOS; TAVARES; SANETO, 2013).

Gráfico 1 – Gráfico representativo do quantitativo de trabalhos encontrados a partir do filtro de busca do termo estética em relação ao período pesquisado dos periódicos brasileiros



Fonte: produzido pelo autor.

Encontramos 28 trabalhos a partir do termo estética no período de 2010 a 2013 e Costa (2011a) indicou um total de 19 artigos até o ano de 2009. Aparentemente, o quantitativo se mostra bem próximo, entretanto temos que trazer, como fator de análise, o período de ambas as buscas. Costa (2011a) abarcou um período com uma média de 14 anos e encontrou 19 textos. Já em nossa busca, em quatro anos, identificamos 28 textos.



Costa (2011a, p. 24) vem indicando que “[...] a presença da discussão estética no debate acadêmico da Educação Física é um tanto quanto recente [...] o primeiro artigo que faz menção ao termo data do ano de 2000”.

Argumenta ainda que, provavelmente, em alguma das revistas pesquisadas, o assunto possa ter aparecido “[...] mas de modo periférico ou implícito, pois, nesse caso, ele não ganhou um lugar proeminente a ponto de estar presente no título do texto ou de compor o seu resumo” (COSTA, 2011a, p. 24).

Em relação às estatísticas, considerando a quantidade de textos encontrados pelo período pesquisado, há uma indicação do quanto a área vem trazendo o termo estética para suas diversas discussões. No entanto, mais à frente, problematizaremos como ele vem aparecendo, sob quais perspectivas teóricas e que implicações isso pode ter para a área. Na tabela a seguir, trazemos mais detalhadamente os trabalhos encontrados

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por revista, título do texto, autores e ano de publicação (continua)

<b>Revista</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Movimento	Culto ao corpo e exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde	OLIVEIRA <i>et al.</i> ,	2010
	Espetáculo "velox": risco-aventura na dança contemporânea de deborah colker	FONSECA; COSTA	2010
	Corpo, dança e criação: conceitos em movimento	LACINCE; PETRUCIA; NOBREGA	2010
	Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos	SILVA; SILVA; LÜDORF	2011
	Identidades "raciais" e identidades nacionais: as representações do corpo negro na construção do "estilo brasileiro de jogar futebol"	ABRAHÃO; PAOLI; SOARES	2011
	Corpos femininos volumosos e estética: discursos contra-hegemônicos sobre beleza em <i>blogs</i> na <i>internet</i>	GODOI	2011
	Dança: sentido estético em discussão	BRASILEIRO	2012

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por revista, título do texto, autores e ano de publicação (continuação)

Revista	Título do artigo	Autores	Ano
Movimento	O corpo e o movimento como matrizes de criação e conhecimento: paralelos entre a poiésis grega e o vitalismo schopenhauriano	ROBLE <i>et al.</i>	2012
	As forças sociais de estrutura, estética e movimento: a dinâmica da apropriação do parque cachoeira	RECHIA; SANTOS; TSCHOKE	2012
	Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil	ANDRADE FILHO	2013
	O caminho-via marcial no cinema japonês: estudos sobre a representação do budô em <i>sanshiro sugata</i> e <i>kuro obi</i>	SOUSA	2013
	Notas sobre o teorizar em Educação Física: um olhar sobre a contribuição de Valter Bracht ao debate epistemológico	GHIDETTI	2013
	Elementos para a compreensão da estética do <i>taekwondo</i>	COELHO; KREFT; LACERDA	2013
	Demandas ambientais na Educação Física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação	SANCHES NETO <i>et al.</i>	2013
Pensar a Prática	Estética no esporte: notas iconográficas sobre duas “estrelas” - Ana Kournikova e David Beckham	SEBRENKI; CAPRARO; CAVICHIOILLI	2010
	Transformações do esporte: estética e regime de visibilidade (pós)moderno	ARAÚJO	2012
	A dança-improvisação e o corpo vivido: (re) significando a corporeidade na escola	PICCININI; SARAIVA	2012
	Corpo, beleza e cultura: reflexões a partir da produção científica da Educação Física	SILVA; PORPINO	2013

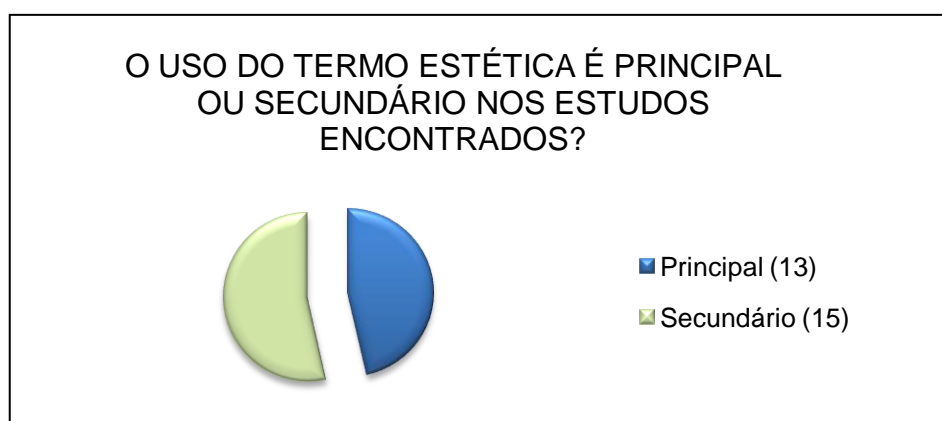
Tabela 1 – Distribuição dos artigos por revista, título do texto, autores e ano de publicação (conclusão)

Revista	Título do artigo	Autores	Ano
Pensar a Prática	O envelhecimento do professor de Educação Física e sua prática profissional: significados atribuídos ao corpo e à saúde	SILVA; PALMA; LÜDORF	2013
	Dança contemporânea: percepção, contradição e aproximação	SOUZA	2013
	Dança do ventre: evoluções e proposições de uma década	ROBLE; LIMA	2013
RBCE	O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social	RETONDAR	2011
	Da estética do desporto à estética do futebol	GRAÇA; LACERDA	2011
	O futebol feminino no discurso televisivo	SANTOS; MEDEIROS	2012
	Avaliação da imagem corporal em professores de Educação Física atuantes no <i>fitness</i> na cidade do Rio de Janeiro	VILHENA <i>et al.</i>	2012
	Avaliação do nível de atividade física e fatores associados em estudantes de medicina de Fortaleza-CE	CASTRO JÚNIOR <i>et al.</i>	2012
	A produção do conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a Educação Física	SILVA; PORPINO	2013
	Bandas de congo e política oficial: cenários de tradições e transformações estéticas e corporais	ANJOS; TAVARES; SANETO	2013

Neste momento, apresentaremos para análise dos artigos sob a ótica de quais discussões vêm sendo veiculadas ao termo estética e se há aproximações ou distanciamentos da nossa pesquisa. Para tanto, utilizaremos duas abordagens para leitura dos dados. A primeira é de caráter quantitativo e a segunda é qualitativo, com o intuito de nos aproximar dos dados em sua essência.

Nossa análise quantitativa/qualitativa se pauta a partir dos seguintes questionamentos: a) O uso do termo estética é principal ou secundário nos estudos encontrados? b) A quais temas/eixos de discussão se vincula? c) A discussão relacionando estética, Educação Física escolar e inclusão aparece? Segue gráfico representativo:

Gráfico 2 – Gráfico representativo do quantitativo de trabalhos encontrados que têm o termo estética como eixo principal ou secundário em suas problematizações



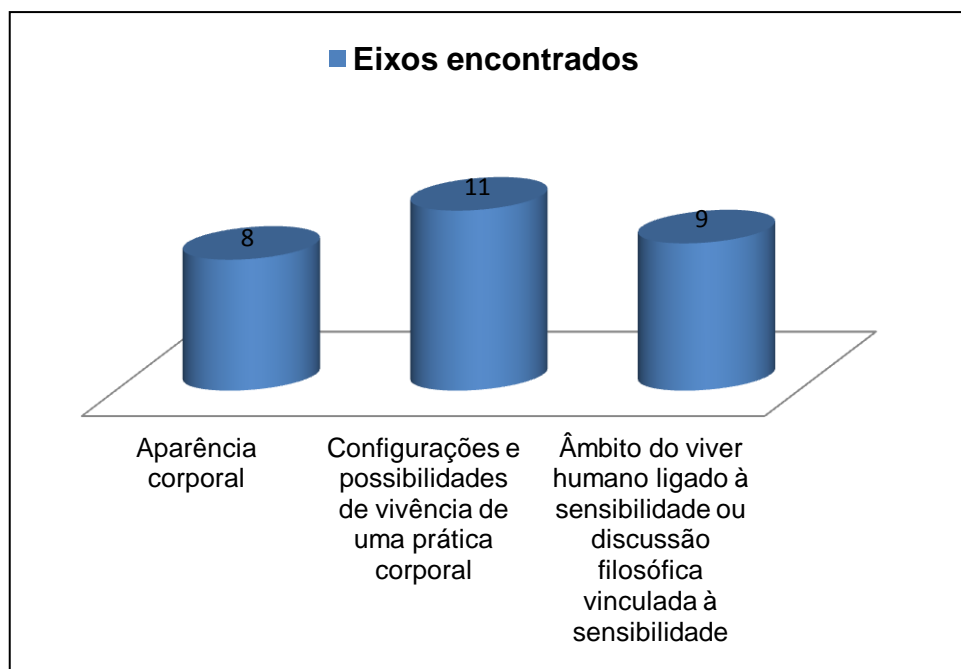
Fonte: produzido pelo autor.

Dentro desse questionamento, encontramos 13 artigos que trazem como tema de discussão principal a estética sob diferentes óticas, correlacionado com diferentes frentes de estudo, como: análise da estética da dança (LACINCE; PETRUCIA; NOBREGA, 2010; SOUZA, 2013; ROBLE; LIMA, 2013); estética do congo (ANJOS; TAVARES; SANETO, 2013); aparência corporal (SEBRENKS; CAPRARO; CAVICHIOILLI, 2010; OLIVEIRA *et al.* 2010); estética do *taekwondo* (COELHO; KREFT; LACERDA, 2013); estética do futebol (ABRAHÃO; PAOLI; SOARES, 2011; ARAÚJO, 2012); estética do risco na dança (FONSECA; COSTA, 2010); estética do desporto (GRAÇA; LACERDA, 2011) e a vivência da beleza quanto a uma possibilidade de aprimoramento dos sentidos humanos (BRASILEIRO, 2012; SILVA; PORPINO, 2013b).

Já outros 15 artigos, apesar de abordar o termo estética, trazem-no em papel secundário: em um dos artigos o foco de discussão relaciona-se com o corpo e a dança (PICCININI; SARAIVA, 2012); outros seis trazem secundariamente a discussão de aparência física associada à estética (SILVA; SILVA; LÜDORF, 2011; GODOI, 2011; SANTOS; MEDEIROS, 2012; VILHENA *et al.*, 2012; CASTRO JÚNIOR *et al.* 2012); outro situa as estruturas de uma prática corporal (SOUSA,

2013); outro estudo focaliza a saúde do professor de academia e, no caso, a estética é vista como um objetivo a ser alcançado pelos alunos – aparência corporal (SILVA; PALMA; LÜDORF, 2013); outro texto visa a discutir o jogo como conteúdo da Educação Física, abordando suas dimensões simbólica, mítica e estética (RETONDAR, 2011); um estudo focaliza as concepções de corpo e beleza (SILVA; PORPINO, 2013a); outros cinco trazem um olhar filosófico à discussão, perpassando marginalmente sobre o termo (ROBLE *et al.* 2012; RECHIA; SANTOS; TSCHOKE, 2012; ANDRADE FILHO, 2013; SANCHES NETO *et al.*, 2013; GHIDETTI, 2013). A seguir, trazemos os eixos de discussão encontrados nos materiais pesquisados (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Gráfico representativo dos eixos de discussão encontrados a partir da leitura dos materiais



Fonte: produzido pelo autor.

A leitura dos materiais nos propiciou identificar os temas afins e categorizá-los. Oito estudos trazem como foco de discussão um sentido estético vinculado à beleza física, aparência corporal (SEBRENKS; CAPRARO; CAVICHIOLLI, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2010; SILVA; SILVA; LÜDORF, 2011; GODOI, 2011; SANTOS; MEDEIROS, 2012; VILHENA *et al.*, 2012; CASTRO JÚNIOR *et al.*, 2012; SILVA; PALMA; LÜDORF, 2013). Já outros 11, sob diferentes óticas, coadunam na discussão do uso do termo atrelado às formas, às estruturas de uma prática corporal, como a dança, o congo e o esporte (FONSECA; COSTA, 2010; LACINCE;

PETRUCIA; NOBREGA, 2010; ABRAHÃO; PAOLI; SOARES, 2011; GRAÇA; LACERDA, 2011; PICCININI; SARAIVA, 2012; ARAÚJO, 2012; SOUZA, 2013; SOUSA, 2013; ROBLE; LIMA, 2013; ANJOS; TAVARES; SANETO, 2013; COELHO; KREFT; LACERDA, 2013).

Dentro desse universo quantitativo, nove artigos (RETONDAR, 2011; RECHIA; SANTOS; TSCHOKE, 2012; BRASILEIRO, 2012; ROBLE *et al*, 2012; SILVA; PORPINO, 2013a; SILVA; PORPINO, 2013b; GHIDETTI, 2013; ANDRADE FILHO, 2013; SANCHES NETO *et al.*, 2013) abordam um sentido filosófico para o termo ligado ao âmbito do viver humano, sob diferentes olhares, como:

a) a partir da análise das “[...] experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES” (ANDRADE FILHO, 2013, p. 55);

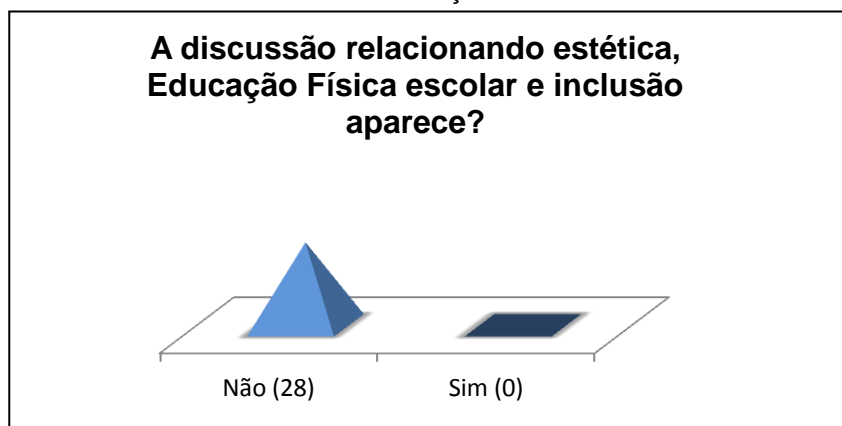
b) a partir da compreensão da estética “[...] como uma força social atuante nos espaços públicos de lazer, na forma de um adjetivo referente à beleza desse espaço, e às sensações e sentimentos positivos que este pode provocar em seus usuários” (RECHIA; SANTOS; TSCHOKE, 2012, p. 96);

c) a partir de uma relação com a área da Educação Física: Para Sanches Neto et al. (2013, p. 321) “[...] Caberia à Educação Física tratar de demandas estéticas, no que se refere ao corpo [...]” (p. 317), isso porque “[...] o foco na estética perpassa a reflexão sobre os padrões de beleza enfatizados pelas mídias, o que pode constranger o sujeito”.

Apesar do quantitativo, em nenhum dos artigos há um trato conceitual para uso do termo, o que nos indica que por vezes há um uso displicente ligado ao senso comum dentro das produções acadêmicas.

Apesar dessa afirmativa, alguns autores utilizam-se de referenciais teóricos para defender suas ideias e indicam implicitamente a possibilidade de pensar o que seria a concepção estética apresentada no texto.

Gráfico 4 – Gráfico representativo do quantitativo de estudos que discutem ou não a tríade: estética/Educação Física escolar/inclusão



Fonte: produzido pelo autor.

Como apresentado nesse gráfico, nos 28 textos (SEBRENKS; CAPRARO; CAVICHIOLLI, 2010; OLIVEIRA *et. al*, 2010; FONSECA; COSTA, 2010; LACINCE; PETRUCIA; NOBREGA, 2010; GRAÇA; LACERDA, 2011; SILVA; SILVA; LÜDORF, 2011; ABRAHÃO; PAOLI; SOARES, 2011; GODOI 2011; RETONDAR, 2011; PICCININI; SARAIVA, 2012; ROBLE *et. al*, 2012; BRASILEIRO, 2012; RECHIA; SANTOS; TSCHOKE, 2012; ARAÚJO, 2012; SANTOS; MEDEIROS, 2012; VILHENA *et al.*, 2012; CASTRO JÚNIOR *et. al.*, 2012; ANDRADE FILHO, 2013; COELHO; KREFT; LACERDA, 2013; SANCHES NETO; CONCEIÇÃO; OKIMURA-KERR, 2013; SOUSA, 2013; SOUZA, 2013; GHIDETTI, 2013; SILVA; PALMA; LÜDORF, 2013; ROBLE; LIMA, 2013; ANJOS; TAVARES; SANETO, 2013; SILVA; PORPINO, 2013a; 2013b) não aparece a discussão sobre estética, Educação Física escolar e inclusão. Apenas em quatro emergem discussões que se aproximam timidamente da nossa problemática.

Dentre os quatro textos que se situam de maneira mais aproximada do nosso foco de discussão: estética/Educação Física escolar/inclusão, encontram-se os estudos de Retondar (2011), Piccinini e Saraiva (2012), Silva e Porpino (2013a; 2013b).

Retondar (2011, p. 416) busca “[...] refletir sobre o jogo como um dos conteúdos fundamentais de ensino da Educação Física, considerando-o a partir de seus pressupostos simbólico, mítico e estético”. Sob esse foco, o termo valora um sentido ligado à sensibilidade. Em uma parte do texto, o autor discute “[...] o conteúdo estético do jogo” e traz o filósofo, poeta e dramaturgo alemão Schiller para

fundamentar suas afirmações. Dentro da discussão sobre jogo, Retondar (2011, p. 421) ressalta:

Schiller acredita que o homem, ao experimentar o estado lúdico, não está fugindo da realidade que o cerca, mas, antes, concebendo uma nova vida aos que habitam sua sensibilidade na medida que momentaneamente se distancia destes para poder 'vê-los' melhor. [...] ao mudar a percepção que o sujeito tem de si, a percepção que este tinha até então do mundo poderá também ser modificada por conta de uma nova sensibilidade.

A estética, a sensibilidade abordada no texto, ganha ênfase ao se discutir o jogo como meio e fim para se alçar essa experiência sensível. Pensar em uma “experiência estética”, dentro do contexto da Educação Física escolar, conforme cita o autor, “[...] significa criar as condições do movimento do jogo e o compromisso dos alunos para com a beleza do jogo como valor maior a ser perseguido” (RETONDAR (2011, p. 422). Nesse sentido, uma educação que tenha preocupação com a dimensão da estética é “Uma educação voltada para o movimento de jogo, o movimento próprio do sensível, conduzindo-o ao inteligível e vice-versa é a maior expiração de uma educação profundamente humana” (RETONDAR, 2011, p. 421).

Piccinini e Saraiva (2012, p. 728) desenvolveram um estudo teórico que partiu de inquietações iniciais a respeito das concepções de corpo veiculadas pela mídia e perspectivou, a partir da Fenomenologia, compreender a dança “[...] como possibilidade de ressignificar a corporeidade de adolescentes escolares”. Para tanto, trouxeram reflexões sobre intervenções pedagógicas que oferecem aos adolescentes novas possibilidades de perceber-se a si e ao mundo, sobretudo a partir do ensino da dança-improvisação.

Apesar de o referencial teórico do texto ser baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty, o termo estética não aparece conceituado. A estética está atrelada à corporeidade, especificamente, à dança: “corporeidade e estética” (p. 728); “dança como educação estética” (p. 735); “A dança como experiência estética” (p. 735); “[...] novo conceito de dança, aprimorando a percepção estética do movimento” (p. 736); “[...] a dança deve se fundamentar em estratégias metodológicas de aprimoramento estético” (p. 736); “[...] experiências com dança-improvisação propiciam [...] o desenvolvimento do potencial estético das experiências vividas” (p. 738).

Esse referencial é importante para discutir questões concernentes ao corpo, ao movimento humano, pois destaca elementos como a expressividade e a sensibilidade. Piccinini e Saraiva (2012) afirmam que, por meio do movimento,



construímos linguagens, contribuindo para a formação das subjetividades e intersubjetividades. Concebem que o movimento e a “[...] dança como experiência estética possibilita a percepção do corpo na sua totalidade, quando promove a redescoberta de novos sentidos, instigando a sensibilidade para perceber e agir no/com o mundo [...]” (p. 735).

Silva e Porpino (2013a, 2013b) perspectivam identificar e analisar quais são as concepções de corpo e de beleza na produção acadêmica *stricto sensu* da Educação Física.

As autoras indicam, na área de conhecimento da Educação Física, que as concepções de corpo e beleza vêm sendo ressignificadas, sobretudo “[...] ao tratar de outras concepções estéticas, que consideram as singularidades expressas no corpo humano e na cultura da qual o indivíduo faz parte” (SILVA; PORPINO, 2013a, p. 327). Ainda destacam que a “[...] área tem discutido o corpo a partir de um diálogo que recusa as dicotomias e os determinismos entre natureza e cultura” (p. 391).

Silva e Porpino (2013b) revelam também que as dissertações analisadas trazem a vivência da beleza quanto a uma possibilidade de aprimoramento dos sentidos humanos. Em suas palavras: “[...] pensando na imanência entre natureza e cultura presente na existência humana, o fenômeno corpo atuando no mundo da experiência vivida revela e engloba singularidades sobre a aparência e a estética como uma experiência sensível, aberta e inacabada” (p. 399). E ainda insistindo revelam:

Portanto, foi possível observar que a compreensão do corpo e da beleza na área vem sendo ressignificada ao admitir outras concepções estéticas de belo, sobretudo relacionadas às singularidades expressas no corpo humano e na cultura em que o indivíduo está inserido, o que representa o avanço ocorrido na área no trato do conhecimento do corpo e da beleza (SILVA; PORPINO, 2013b, p. 399).

As autoras finalizam o texto pontuando a necessidade de que os profissionais da Educação Física possibilitem intervenções focadas em uma perspectiva crítica, no intuito de fomentar a criticidade nos sujeitos, em frente

[...] aos sentidos corporais que permeiam na sociedade, capazes de enxergar o belo, presente nos gestos simples, nas formas destorcidas, **no corpo imperfeito**, nas histórias, na vida, na unidade e na complexidade dos corpos, compreendendo-o no imbricar do sensível com o sentido, do que é visto e ao mesmo tempo visível. Afinal, a beleza é, antes de tudo e após tudo, contemplação da vida e modo de existência (SILVA; PORPINO, 2013b, p. 400, grifo nosso).

## 2.2 CONSIDERAÇÕES QUE AFIRMAM A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Nossa pretensão neste capítulo foi identificar como a estética vem sendo apresentada e discutida na produção acadêmica em Educação Física.

Para uma análise mais detida do material encontrado, realizamos os seguintes questionamentos: a) O uso do termo estética é principal ou secundário nos estudos encontrados? b) A quais temas se vincula? c) A discussão relacionando estética, Educação Física escolar e inclusão aparece?

Em nossa busca na literatura especializada da área da Educação Física, identificamos que o uso do termo estética tem se apresentado nas produções, todavia os resultados mostram que dos 28 materiais encontrados, apenas 13 têm como tema principal a estética, os demais atribuem um papel secundário ao termo, por vezes apenas citando uma ou duas vezes. Apesar de ser eixo de discussão de 13 estudos, cabe ressaltar que o termo, por vezes, teve seu significado atrelado ao senso comum, tratado de maneira unilateral, remetendo à aparência, beleza física. Outros sentidos dados ao termo foram postos como a estrutura, as formas de uma prática corporal, por exemplo: a estética da dança contemporânea é distinta da estética do *ballet* clássico, sobretudo caracterizada pela estruturação técnica dos movimentos e também das composições coreográficas.

Para além dos significados supracitados relacionados com o termo, encontramos também discussões que remetem a uma compreensão diferenciada de estética. O termo é ligado ao conhecimento filosófico que tem a preocupação de problematizar as experiências viabilizadas pelo corpo e, dessa forma, valoriza o corpóreo. Valoriza os conhecimentos para além do cognitivo. Essa argumentação foi encontrada timidamente em quatro textos que vislumbraram a estética sob a ótica de um conhecimento ligado à sensibilidade, indo a contrapelo de uma educação precarizada, unilateralizada, mas que objetive a gama de possibilidades de conhecimento e aprendizagem dos sujeitos.

Compreendemos que a estética não é uma dimensão ligada estritamente ao pensar; é um fazer mediado pela faculdade do pensar. Assim, podemos enveredar para a defesa de uma Educação Física que tangencie a dimensão estética, pois é uma dimensão que privilegia o fazer, o movimento, o corpóreo, contudo articulado a um conhecimento histórico, conceitual, produzido e acumulado pela humanidade.

Essa compreensão leva a um caminho de pensar que essas experiências estéticas são importantes para a formação do sujeito, para a constituição de um sujeito uno, omnilateral, formado por todos os sentidos.

Compreender esse olhar e a necessidade desse conhecimento estético, sensível, implica também reconhecer que ele é passível de ser apropriado, de ser aprendido, de ser educado. Essas pontuações nos dão a possibilidade de trazer essa discussão filosófica para o campo educacional, pensando a escola atual e todos os sujeitos que ela acolhe, a fim de que seja mais um elemento que fundamente e enriqueça a área educacional.

Quanto à pergunta: “A discussão sobre estética, Educação Física escolar e inclusão aparece?”, reafirmamos que, no universo pesquisado, não encontramos textos que enveredassem para nosso eixo de discussão, articulando a estética, a Educação Física escolar e a inclusão, tampouco fazendo uso do referencial marxiano que optamos por utilizar para essa apropriação e compreensão. Isso vem demonstrando o pioneirismo e a originalidade da pesquisa, evidenciando sua importância para a teoria educacional.

### 3 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A DIMENSÃO ESTÉTICA EM MARX: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES



O marxismo trará saúde aos enfermos – 1954  
(Frida Kahlo)

A poesia me proporciona a descoberta de alguns dos meus sentimentos possíveis. Ela pode ampliar para mim o campo da minha capacidade de sentir coisas novas.

(Leandro Konder)

Na obra trazida na página anterior, Frida Kahlo buscou retratar a si mesma evidenciando por meio de algumas imagens o contexto pelo qual vivia e concepções que defendia. Frida nesse momento está em um estado de saúde e emocional delicado. Inclusive o ano em que concluiu esta obra é o mesmo de sua morte. Na obra a artista se representa sem o amparo das muletas, pois na verdade que lhe dá suporte são duas mãos que trazem o simbolismo do partido político cujo qual Frida estava vinculada. Este partido tinha por concepção filosófica as ideias marxistas.

Ao trazer esta obra não significa que acreditamos no marxismo como única vertente possível para pensar questões inerentes a nossa realidade, mas sim que as ideias marxianas ainda podem nos ancorar em algumas discussões atuais, inclusive no tema desta dissertação: Educação Física escolar e inclusão.

Neste capítulo desenvolvemos um estudo teórico centrado no pensamento do jovem Marx, no que tange à formação omnilateral e à dimensão estética. A discussão teórica marxiana vincula estreitamente dimensões filosóficas e econômicas, permitindo um olhar amplo para o homem, sua história, seus modos de vida e produção.

A partir de seus estudos históricos, filosóficos e econômicos, Marx apresenta, sobretudo nos *Manuscritos de 1844*, o ser humano como um ser natural, que transcende a natureza dada tornando-se um ser social a partir da sua intervenção no mundo: no e pelo trabalho.

Para a produção deste texto, utilizamos como fonte principal os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* apesar de reconhecer que, em outras obras, seja da juventude, seja da maturidade de Marx, como *O capital*, aparecem elementos que ajudam a discutir a arte, a estética, a partir de um olhar filosófico e/ou econômico.

Vázquez (2010) reforça que a teoria marxiana não se restringe ao âmbito econômico e sugere que ainda há uma vasta literatura a ser estudada, ainda mais porque algumas das obras de Marx foram publicadas postumamente. Isso indica também que algumas tradições marxistas não conheceram obras específicas de Marx, como é o caso dos *Manuscritos de 1844* que, apesar de escrito nessa data, só veio a ser publicada em 1932. Por esse aspecto, justificamos também a escolha por esse filósofo e pela obra *Manuscritos de 1844*, por entender que há muito ainda o que se explorar e inspirar ao pensar a formação humana.

Como questões norteadoras para o desenvolvimento deste texto, lançamos os questionamentos: O que seria a ideia de formação omnilateral na teoria

marxiana? Como aparece a dimensão estética na obra de Marx? Qual a relação entre a formação omnilateral e a dimensão estética?

O texto está subdividido em duas seções. O primeiro esforço se concentrou em contextualizar a vida de Marx, trazendo aspectos da sua vida pessoal, da sua trajetória formativa e, em especial o contato com a arte, especificamente com as literaturas. Aspectos que potencializaram sua formação e, posteriormente, o ajudariam a pensar em seus escritos de juventude sobre a formação omnilateral do homem e sobre a estética.

No segundo momento, destacamos elementos teóricos para entender o ser humano e sua atividade vital consciente. A atividade vital humana (o trabalho) enriquece o homem, forma-o, possibilita-lhe criar instrumentos/conhecimentos que antes não existiam na natureza. O homem, produzindo o mundo em sua inteireza, também precisa se apropriar deste com todas suas faculdades — formação omnilateral. Para caminhar com vistas a essa formação, é preciso que nossos sentidos sejam educados, como o ouvido para a música, o olhar para a fruição de pinturas, esculturas e o corpo para a apropriação das práticas corporais — a dimensão estética.

### 3.1 A FORMAÇÃO OMNILATERAL DE MARX

Neste momento, objetivamos apresentar aspectos biográficos da vida de Marx, em especial sua trajetória formativa e sua ligação com o campo artístico e cultural da época.

Antes de tudo cabe destacar que a vida de Marx foi enriquecida com experiências no campo da arte, principalmente da Literatura, da Matemática, estudos em Filosofia, Economia, militância política, que lhe possibilitaram uma formação mais ampla, oferecendo subsídios para que o autor abordasse a temática formação omnilateral<sup>6</sup> em suas discussões.

Karl Marx viveu no século XIX, entre os anos de 1818 e 1883, em uma pequena cidade chamada Trèves,<sup>7</sup> localizada atualmente na Alemanha. Foi o terceiro dos nove filhos do senhor Hirschel Marx e senhora Henriette Marx, que possuíam condições social e econômica ligadas à pequena burguesia de Trèves. A

---

<sup>6</sup> Esse conceito será desenvolvido mais a frente.

<sup>7</sup> O nome da cidade de Trèves aparece em Konder (1999), mas também essa cidade pode aparecer com o nome de Trier (MAGALHÃES, 2011, p. 33; JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 126).

infância do pequeno Marx foi vivida em período histórico de grande conservadorismo (KONDER, 1999).

A família de Karl Marx era de tradição judaica, antes de seu pai se converter ao protestantismo, a fim de garantir o exercício da advocacia. O judaísmo, para além de uma vinculação religiosa, tinha como característica proporcionar e incentivar o estudo em diversas leituras, o que estimulou Marx a ler do Antigo Testamento até obras literárias.

O pai de Marx tinha uma formação ampla com leituras de Voltaire, Rousseau e de outros ideólogos da Revolução Francesa. Além de seu pai, Marx sofreu influência, para estudar as literaturas de Homero e Shakespeare, de seu vizinho, um aristocrata, funcionário do governo prussiano, o Barão Ludwig Von Westphalen, que tinha uma formação em clássicos da Literatura e que mais tarde se tornaria seu sogro.

O interesse e a aproximação de Marx com a arte são antigos, desde sua infância. Até mesmo em sua formação universitária ele tinha uma relação constante com a arte. Sua formação acadêmica consolidou-se na Universidade de Bonn (1835 a 1836). Marx formou-se em Direito para agradar seu pai que era advogado. Entretanto, durante a graduação, ele se interessou pelos estudos de História, Filosofia, Arte e Literatura: “[...] muitas matérias o interessavam e ele não sabia em qual se fixar” (KONDER, 1999, p. 18).

Marx escreveu drama, romance, além de inúmeros poemas líricos. Ao mesmo tempo em que realizava seus estudos de doutorado<sup>8</sup> em Filosofia, ele isolou-se por dias refletindo sobre uma ação do próprio romantismo da época. Ele “[...] compõe poesias e escreve à noiva e ao pai, contando para estes suas pretensões de enveredar pelo campo da filosofia” (MAGALHÃES, 2011, p. 34), entretanto ele mesmo reconheceu, posteriormente, que nenhuma dessas obras possuía qualquer valor artístico.

Konder (1999) explicita que, no ano de 1837, Marx deixou por definitivo a poesia, passando a concentrar sua atenção nos estudos filosóficos. Porém, ao longo de sua vida, Marx não se afastou definitivamente da literatura. Como lembra

---

<sup>8</sup>José Paulo Netto, no curso “O método em Marx”, diz que temos que ter cuidado ao ler que ele se doutorou em Filosofia, pois não se remete ao entendimento de doutorado que temos atualmente. Para a época, isso equivalia à graduação em Filosofia que temos hoje e que, ao final, tem-se que fazer uma monografia de fim de curso (PAULO NETTO, 2002).

Lafargue (1890, p. 4), um de seus genros, Marx mantinha leitura de várias literaturas europeias e, “[...] de quando em quando, estirava-se no divã e lia um romance”.

[...] Dedicou-se a estudar profundamente a obra de Shakespeare, por quem sentia admiração sem limites. Conhecia o caráter de todas as personagens criadas pelo dramaturgo inglês. Da devoção ao poeta de *Hamlet* compartilhava com toda a família, tanto que suas filhas conheciam de cor os trabalhos de Shakespeare (LAFARGUE, 1890, p. 4).

Para além da Literatura, Marx também tinha outros interesses, como a Matemática. “A álgebra era para ele como um conforto moral e lhe serviu de refúgio nos momentos mais difíceis e dolorosos de sua agitada existência” (LAFARGUE, 1890, p. 5). Marx tinha a opinião de que a ciência se desenvolveria quando pudesse utilizar a Matemática. Apesar da aproximação com o campo literário, os esforços teóricos de Marx se convergiram para as discussões filosóficas e econômicas.

Após concluir seus estudos de doutorado em 1841, Marx teve a pretensão de seguir a carreira acadêmica como professor universitário, o que não chegou a concluir, porque, com o governo prussiano de Guilherme IV, “[...] a filosofia de Hegel começou a ser mal vista e os hegelianos de esquerda<sup>9</sup> começaram a ser perseguidos” (KONDER, 1999, p. 22).

Marx era um adepto da esquerda hegeliana. Devido a esse contexto político, ele não se torna professor universitário com receio de ser proibido de lecionar na universidade, assim como ocorreu com Bruno Bauer.<sup>10</sup> Então, ele começa a trabalhar como jornalista.

Com seus estudos em Filosofia, Marx se aproxima e se apropria do referencial hegeliano e das ideias de Feuerbach, um grande crítico de Hegel. Ambos subsidiaram Marx em suas reflexões filosóficas sobre a ontologia do ser e,

---

<sup>9</sup> Na obra de 1821, *Filosofia do direito*, no prefácio, Hegel, em discussão sobre o Estado e a sociedade civil, afirma que o que é racional é real, e o que é real é racional. A partir disso surgiram duas frentes de interpretação do pensamento hegeliano, os hegelianos de direita, que compreendiam que “[...] o real, ou seja, aquilo que existe, está conforme os imperativos da razão [...] logo, é intocável, [...] trata-se de uma interpretação claramente conservadora do *status quo* alemão, esse Estado que aí está é o que dá sentido à sociedade, [...] em torno dessa interpretação configurou-se a direita hegeliana, os jovens contestadores intelectuais fizeram uma leitura diferente [hegelianos de esquerda]: o real é racional significa que o real pode ser submetido à crítica racional [...] constituíram aí os dois grandes blocos, a direita hegeliana e a esquerda hegeliana” (PAULO NETTO, 2002, 50’41”).

<sup>10</sup> Filósofo e historiador da religião foi um jovem hegeliano de esquerda (1809-1882) que levantou críticas acerca da Bíblia. Foi demitido da Universidade de Bonn devido ao seu radicalismo, depois tornou-se conservador, defendendo e valorizando a reação prussiana.



principalmente, em suas discussões econômicas, já que, com essas leituras filosóficas, o jovem Marx conseguiu esclarecer os limites dos economistas clássicos.

Isso pode ser evidenciado, por exemplo, em uma reflexão de Marx sobre as ideias de Adam Smith,<sup>11</sup> quando verificou que Smith já reconhecia que a riqueza produzida era produto do trabalhador, entretanto, contraditoriamente, o economista afirmava que ao trabalhador pertencia a parte indispensável apenas para sua existência como trabalhador. Nos *Manuscritos de 1844*, Marx trouxe essa reflexão:

Coloquem-nos agora totalmente do ponto de vista do economista nacional e comparemos, segundo ele, as reivindicações teóricas e práticas do trabalhador. Ele nos diz que, originária e conceitualmente, o *produto total* do trabalho pertence ao trabalhador. Mas ele nos diz ao mesmo tempo, que, na realidade efetiva, ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores (MARX, 2008, p. 28, grifo do original).

A militância política de Marx inicia-se como jornalista de um jornal. O jovem Marx enviou então seu primeiro artigo para os *Anais Alemães*, que era uma publicação dirigida por seu amigo Arnold Ruge, isso no ano de 1843. “Era a primeira intervenção de Marx na vida pública” (KONDER, 1999, p. 23).

Sua inserção social e militância política lhe renderam diversos exílios, saindo de Colônia, na Prússia, para Paris. Depois de ser expulso da França, foi para Bruxelas na Bélgica (1846). Expulso novamente, retorna a Paris (1847), é novamente expulso e regressa à Colônia (1847), volta para a França onde permanece até 1849. Depois é convidado a deixar a França, então Marx se muda com a família para Londres, onde vive por 30 anos.

É praticamente impossível falar da vida e intervenção pública de Marx sem citar a aproximação e o companheirismo de Friedrich Engels. Conheceram-se no ano 1842 e logo de início não foram amigos. Só após Marx ler os escritos de Engels é que eles começaram a estabelecer amizades e parceria de uma longa vida.

Em 1844, Marx estreita sua relação de amizade com Engels em Paris e o primeiro escrito em parceria foi *A Sagrada Família*. Engels iria se tornar membro da família Marx, a ponto de as filhas de Marx chamá-lo de segundo pai.

---

<sup>11</sup> Filósofo e economista escocês que viveu de 1723 a 1790. Smith é considerado o pai da economia moderna e analisou a divisão do trabalho, vendo nesta o fator evolucionário que propulsiona a economia.

[...] Durante muito tempo, esses dois nomes gloriosos, que a história reunirá para sempre, viveram ligados na Alemanha. Realizaram os dois, em nosso século, essa amizade ideal que os poetas antigos celebravam. Desde a juventude se desenvolveram juntos paralelamente, vivendo na mais íntima comunhão de ideias e sentimentos (LAFARGUE, 1890, p.13).

Lafargue (1890) pontua que Marx era bom amigo, esposo, pai e que ele teve o prazer, a felicidade de encontrar na esposa, filhas, em Helena<sup>12</sup> e mesmo em Engels pessoas que mereciam ser amadas por um homem como ele.

Marx viveu cerca de 65 anos, relativamente bem em relação às condições da época e apesar do seu mau estado de saúde. A morte de alguns membros de sua família exerceu grande influência para o agravamento de sua saúde. Sua esposa faleceu em 2 de dezembro de 1881. Sua filha mais velha, a senhora Longuet, em 1882. Em 14 de março de 1883, Marx falece em sua mesa de trabalho devido a um abscesso no pulmão (LAFARGUE, 1890; KONDER, 1999). Descreve Engels: “[...] A 14 de março, um quarto para as três da tarde, o maior pensador vivo deixou de pensar. Deixado só dois minutos apenas, ao chegar, encontramos-lo tranquilamente adormecido na sua poltrona – mas para sempre” (ENGELS, 1883, p. 1).

Em 1895, Engels, seu amigo e companheiro de militância, faleceu, 12 anos após a morte de Marx. Até o fim de sua vida, Engels dedicou-se a concluir os volumes 2 e 3 de *O capital*. Isso é indicativo de que muitas obras de Marx nem chegaram a ser publicadas por ele.

As obras de Karl Marx não se restringem ao campo da filosofia, mas abarcam também História, Economia e Ciência Política. As ideias marxianas se desenvolveram, sobretudo, a partir do contato com a obra dos economistas ingleses, como Adam Smith e David Ricardo, também após a ruptura com o pensamento da esquerda hegeliana e com a tradição idealista da filosofia alemã.

É então que surge o materialismo histórico, segundo o qual as relações sociais são determinadas pela satisfação das necessidades da vida humana, não sendo apenas uma forma, dentre outras, da atividade humana, mas a condição fundamental de toda a história [...]. Apesar de ter elaborado um grande número de obras teóricas nos mais diversos campos da filosofia e das ciências sociais, Marx nunca abandonou a militância

---

<sup>12</sup> Helena Demuth já acompanhava Jenny antes mesmo de ela se casar com Marx e, após o casamento, Helena continuou a se dedicar à família Marx. Helena teve um filho de Marx, entretanto foi Engels quem assumiu a paternidade da criança. Esse fato, por um momento, abalou a relação entre o casal Marx, mas não causou nenhuma separação entre eles. Após o falecimento de Marx, parte da tradição marxista fez questão de omitir e negar esse fato. Ao trazer o relato, nossa intenção é apresentar ao leitor as facetas da vida humana que, por vezes, é permeada de deslizos e algumas contradições, entretanto não temos a pretensão de desmerecer Marx como pessoa, tampouco desqualificar seu legado.

política, nem a convicção de que a tarefa de uma filosofia, que se queira verdadeiramente crítica, deve ser a transformação da realidade (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p.126).

Outro fator relevante a se pontuar ao falar das obras marxianas é que grande parte dos textos que temos atualmente não foram escritos por Marx para serem publicados, mas sim faziam parte de seus cadernos de estudos, como é o caso dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Esse é um dos 23 cadernos de estudos de Marx.

Essa obra só foi publicada 50 anos após o falecimento de Marx, na década de 1930. Em 1932, na antiga União Soviética, os *Manuscritos* e outras obras foram publicadas a partir da organização do material por Riazanov e colaboradores.

Apesar de possuírem esses escritos de Marx, organizá-los de modo a publicar não foi tarefa fácil. A respeito disso Lukács pontua:

Quando estive em Moscou, em 1930, Riazanov me mostrou os textos escritos por Marx em Paris, em 1844. Vocês nem podem imaginar minha excitação, a leitura desses manuscritos mudou toda minha relação com o marxismo e transformou minha perspectiva filosófica [...]. Pelos meus conhecimentos de filosofia, trabalhei determinando quais as palavras ou letras que desapareceram; às vezes havia palavras começando com g e terminando com s e nós tínhamos de adivinhar o que havia no meio. Penso que a edição publicada saiu muito boa – sei porque colaborei nela. Riazanov era o responsável por esse trabalho; não era um teórico, mas um grande filólogo (LUKÁCS, *Manuscritos...* Nota à edição, 2008, p. 8).

Tanto pelo tardio acesso a esses materiais, quanto mesmo ao organizá-los para publicação, algumas tradições marxistas não tiveram contato com algumas obras de Marx, como os *Manuscritos*. A exemplo, trazemos Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) que elaborou a Teoria Histórico-Cultural com contribuições para a área da psicologia e defectologia.<sup>13</sup>

Ao trazer essas informações, queremos contextualizar essa obra historicamente e explicitar como ela se tornou acessível a uma parcela da tradição marxista, de modo que nos faz compreender a riqueza e a complexidade do pensamento marxiano.

### 3.2 A FORMAÇÃO OMNILATERAL EM MARX

---

<sup>13</sup> Ciência geral da deficiência que integrava as dimensões neurobiológicas, psicológicas, sociais e educativas ao analisar as deficiências.

Para definir qual a ontologia do humano, ou seja, o que dá ser ao homem, Marx se apropriou de leituras da filosofia alemã: o idealismo de Hegel e o materialismo de Feuerbach. “[...] Marx, então, debate-se com a dupla influência de Hegel e Feuerbach, fato que marcará profundamente as suas incursões na estética” (FREDERICO, s.d., p. 3).

Marx apropriou-se dos avanços dos referidos autores e, principalmente, identificou os limites de ambos, possibilitando assim novas reflexões para o campo filosófico na compreensão do homem. A seguir, apresentaremos aspectos do pensamento de Hegel de Feuerbach.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um filósofo alemão do século XVIII-XIX (1770-1831) e autor de um sistema filosófico que contempla a lógica, a natureza e o espírito. Foi caracterizado como um pensador filosófico especulativo dentro do idealismo alemão.

Para chegar à essência do pensamento hegeliano — a dialética — valemos das contribuições de Mascaro (2008, 23’58”) que, para contextualizar as ideias de Hegel, situa Immanuel Kant, outro grande filósofo alemão idealista. Kant compreende que, uma vez que o sujeito descobrisse a razão presente em cada um, a justiça seria eterna, pois isso valeria para todos os tempos históricos, apenas dependente dessa tomada de consciência por parte do sujeito.

Contrapondo-se a Kant, Hegel afirma que a justiça não se situa em cada um, mas sim na figura do Estado e o Estado é que dá a razão. Essa interpretação leva Hegel a perceber que a justiça não é eterna, mas mutável e, desse modo, ele compreende a história e dentro da história, a dialética.

Tendo como pressuposto que o Estado é que fornece a razão à sociedade civil, que a gera e a constitui, aparece aí a célebre frase hegeliana: o que é real é racional e o que é racional é real. Dessa forma, Hegel anuncia sua ontologia, na qual a ideia existe para conceber e dar forma à matéria, o que possibilita interpretações de que há uma prioridade ontológica do espírito sobre a matéria, ou mesmo em referência ao divino.

Nesse sentido, a compreensão dessa teoria indica que é preciso ter a ideia de sujeito para que se tenha o sujeito real e dá margem para outras especulações, seja de natureza religiosa, seja ou mesmo política. Contrapondo-se ao idealismo hegeliano, aparecem as críticas de Feuerbach. Ludwig Andreas Feuerbach foi um

filósofo alemão do século XIX (1804-1872), sua posição filosófica situa-se na transição do idealismo alemão para o materialismo sensualista.

Antes de se contrapor às ideias de Hegel, Feuerbach foi seu aluno no ano de 1825, ele “[...] assistiu a todos os seus cursos, com exceção da estética, e torna-se um grande entusiasta da filosofia hegeliana, mas, em seguida, tornou-se um dos seus maiores críticos” (REDYSON, 2011, p. 25).

Feuerbach dizia que era preciso ler Hegel de ponta cabeça. Exemplificando, para Hegel, a ideia de maçã existe primeiro que a maçã real. Já Feuerbach entendia o oposto: é a maçã real que vai possibilitar ao homem a ideia de maçã e toda sua categorização posterior. Essa leitura abre caminho para uma visão materialista dentro da Filosofia.

O materialismo feuerbachiano estava desinteressado das questões políticas, as quais haviam interessado a Hegel e Marx. Feuerbach tem seu olhar voltado para um materialismo sensualista, para o encontro do ser humano com a natureza, exaltando a contemplação desta, bem como os sentidos humanos, em seu caráter imediato. A ideia de o ser humano voltar à natureza, no sentido contemplativo, era tamanha, que ele afirmou: “[...] Aprendi lógica em uma universidade alemã, mas só pude aprender a ótica, a arte de ver, em uma aldeia alemã [...]” (FEUERBACH, *apud*, FREDERICO, 1995, p. 28).

Feuerbach busca semear uma filosofia alternativa em relação ao racionalismo de Hegel, que trabalhe com objetos reais e sensíveis. Para isso, sua filosofia tinha como ponto de partida “[...] a intuição, a sensibilidade, o coração, a experiência, a natureza. Esse projeto de construção de uma filosofia fundada no sentimento (e não na razão)” (FREDERICO, 1995, p. 28).

Ao ler Hegel, Marx percebe sua limitação quanto ao entendimento ontológico do ser, mas reconhece a importância e o valor da dialética hegeliana e sua compreensão histórica. Em relação à Feuerbach, Marx se encanta com as discussões materialistas feuerbachianas, entretanto não cai na armadilha de pensar a volta do ser humano ao estado natural, à contemplação e aos sentidos imediatos.

O pensamento marxiano avança o feuerbachiano, pois reconhece o ser como dotado de história que foi capaz de criar sistemas sociais e políticos de forma grandiosa. Nesse sentido, voltar à contemplação pura e imediata da natureza seria um retrocesso; é preciso reconhecer este ser natural/social dentro de seus condicionantes históricos, com toda a sua produção material e simbólica e, dentro

dessa, seus sentidos humanos, que são muito mais complexos do que os concedidos pela natureza.<sup>14</sup>

Após situar as leituras filosóficas contrapostas que instigaram o jovem Marx, cabe-nos apresentar a inovação marxiana referente à compreensão ontológica do ser.

Marx identifica que a prática tem prioridade ontológica em relação ao pensar, ou seja, o que dá ser ao homem é a sua ação sobre a natureza, uma ação criativa e criadora de transformação da natureza pelo ser humano ao longo da história: o trabalho. Dessa forma, a prioridade ontológica situa-se nessa atividade humana permeada de intencionalidade e mediadora da relação do homem com a natureza.

A partir da ação do homem sobre a natureza, Marx identifica-o como um ser de carência, que sofre, pois ele não basta a si próprio; é um ser passivo, precisa de algo que está fora de si.

O *homem* é imediatamente por um lado munido de *ser natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está munido de *forças naturais*, de *forças vitais* [...] enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como *objetos* independentes dele (MARX, 2008, p. 127).

Por estar nessa condição de passividade e de reconhecimento de que seu ser não basta para sua existência, o homem se porta como um ser ativo na natureza, na medida em que busca formas/meios de intervenção nela. Essa intervenção Marx denomina “trabalho”, a ação criativa e criadora do homem cujo fim é a transformação daquela.

[...] o homem, de ser sensível, passivo e sofredor passa a ser visto como o ‘ser autmediador da natureza’ que, por meio do trabalho, desprende-se da natureza, diferenciou-se dela, elevou-se acima de seus limites, e sobre ela passou a exercer uma ação transformadora (FREDERICO, 1995, p. 174).

Marx (2008) caracteriza essa ação como a atividade vital humana, uma atividade que se inicia com fins imediatos, pois ele esclarece que essa atividade surge inicialmente como um meio para satisfazer uma carência para sua existência. Entretanto, o ser humano extrapola o imediatismo e intervém na natureza agindo e

---

<sup>14</sup> Nossa argumentação não visa a desqualificar os sentidos naturais, visto que estes constituem nosso aparato biológico e são fundamentais para alcançarmos outros. Exemplificando: o paladar humano extrapola a ação imediata relacionada com o animal. Assim, utiliza o paladar com possibilidades para apreciar distintos sabores, por exemplo: degustar vinhos, cafés, alimentos etc.

produzindo não mais para suas necessidades imediatas; ele produz para si, para o outro, para o coletivo, para a humanidade.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente [...]. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade animal vital. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico [...]. Eis por que a sua atividade é atividade livre (MARX, 2008, p. 84).

A atividade vital consciente é conquistada pelo homem e não concedida pela natureza, ao contrário do animal que age de maneira instintiva, não se desprendendo dela. O homem, por meio da atividade vital consciente, produz as objetivações da sua vida genérica. Ele produz instrumentos e conhecimentos que não existiam na natureza, imprime seu ser (singular e genérico) no que produz a partir de seu contexto histórico.

A objetivação é entendida como um prolongamento; é o homem se projetando no que ele produz; é o trabalho humano que se fez objeto, ou seja, as produções materiais e simbólicas produzidas pela humanidade é o conjunto das objetivações da vida genérica do homem.

Marx (2008, p. 85) compara as produções animais com as humanas:

[...] É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho. Habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto.

Entretanto Marx vem nos alertando que o homem não se reduz à sua subsistência de maneira imediata; ele extrapola esse viver à medida que começa a constituir o âmbito social, humanizado, isso apenas mediante seu trabalho, sua atividade vital consciente.

Essa ação transformadora do homem possibilita-lhe criar instrumentos e conhecimentos que antes não existiam na natureza; permite-lhe transformar a natureza externa e, em conjunto, transformar a natureza interna, seu ser.

Essa vida genérica se firma a partir do momento em que os outros descendentes recebem de seus antecessores toda riqueza já produzida, todas as

objetivações da vida genérica, não por via genética, por instinto, todavia pelo contato social, pela apropriação.

Dessa forma, por meio de sua ação sobre a natureza, ele transforma-a e se transforma. Cria instrumentos e desenvolve suas faculdades. Com esse entendimento, faz-se necessário distinguir hominização e humanização.

Baseada em Duarte, Costa (2011b) explica que humanização se refere ao surgimento histórico-social do gênero humano, fruto da sua ação sobre a natureza; e hominização é o aparecimento da espécie humana na natureza.

Na medida em que o homem cria a cultura, ele tem a capacidade de humanizar suas faculdades, de modo que o tornar-se humano é humanizar seus sentidos e suas faculdades. É somente quando nos apropriamos dessas objetivações produzidas pela humanidade que o sujeito se forma, visto que “[...] esse processo educativo de transmissão e apropriação ativa da cultura só pode ocorrer na vida” (DELLA FONTE, 2012, p. 5).

O acesso ao mundo cultural é indispensável para nos humanizarmos. É por meio dessa apropriação que o sujeito tem a possibilidade de ampliar sua formação humana.

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter* (MARX, 2008, p. 108, grifo do original).

O que Marx está nos indicando é que nossa formação não pode ocorrer de modo precarizado; é preciso que nos apropriemos das produções humanas de forma omnilateral, com todos os sentidos.

A formação omnilateral em Marx é um tema crucial que nos instiga a pensar de modo macro, em relação às questões filosóficas, e mesmo em modo micro, ao pensar o processo formativo que se consolida nos ambientes escolares.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, a primeira vez que Marx referenda a formação do sujeito é a contrapelo à omnilateralidade, ou seja, ele faz referência à dimensão unilateral. O termo aparece no caderno em que ele aborda o salário discutindo a divisão do trabalho em conjunto com o acúmulo de capital, no presente trecho: “Com esta divisão do trabalho, por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal” (MARX, 2008, p. 26).



O sentido que Marx atribui nesse momento ao termo unilateral está relacionado com os condicionantes sociais que interferem no trabalho, precarizando-o. O trabalho, que é uma ação que transforma, cria e potencializa a criatividade humana, sob o olhar do acúmulo de capital, torna-se um trabalho unilateral, fonte de desumanização, estranhado, que faz o trabalhador existir apenas como trabalhador, garantindo suas necessidades para sua subsistência, não como humano. Dessa forma, “[...] O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente, porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência* apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2008, p. 84-85, grifo do original).

Na condição de desumanização, o trabalho e a própria existência humana encontram-se em uma dimensão alienada. Isso quer dizer que o sujeito, ao exercer seu trabalho, não se reconhece na produção, no resultado dele, e nem como um sujeito capaz de se apropriar do produzido. Em linhas gerais, é quando o sujeito reduz seu viver ao particular, descolado e não se reconhece no gênero humano.

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual (MARX, 2008, p. 84).

Este trabalho unilateral cinde o homem de sua atividade vital e traz como faceta perversa o estranhamento da vida particular com a vida genérica. O sujeito estranhado com seu trabalho estranha-se consigo mesmo e com o outro.

O que é produto da relação do homem com seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. Em geral, a questão de que o homem está estranhado de seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana (MARX, 2008, p. 86).

Se o indivíduo está estranhado do seu ser genérico, da essência humana, ele não se reconhece como ser social,<sup>15</sup> ele se relaciona com o outro como coisa, não reconhece o outro como também constituinte de si, não identifica a diversidade constituindo a unidade. O outro que é diferente se torna uma ameaça e ocasiona

---

<sup>15</sup> “O indivíduo é o *ser social*” (MARX, 2008, p. 107, grifo do original). Essa afirmação implica dizer que não há como pensar o sujeito com vida particular e genérica, não há cisão entre indivíduo e sociedade, somos singulares e universais. É preciso perceber o sujeito sobre esse viés, caso contrário reforçamos cada vez mais a relação estranhada do sujeito com o seu trabalho/com o outro/com o objeto.

uma relação repulsiva. Nessa relação, é preciso reconhecer que a totalidade da vida genérica se consolida a partir das diversidades e que a presença do outro é necessária para a formação da identidade do sujeito.

O sujeito não tem sua existência plenamente, mas, sim, de forma cindida, precarizada. Ele possui uma formação unilateral em que se privilegia apenas uma faculdade humana. Não reconhece que todas as produções humanas se constituem como um direito de acesso e de apropriação, pois ele não se reconhece como constituinte do gênero humano e nem como produtor da história.

Contrapondo-se à unilateralidade, Marx discute a dimensão omnilateral do ser humano. Pensar essa dimensão implica reconhecer que a apropriação das produções humanas não pode se restringir “[...] apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*” (MARX, 2008, p. 108); é necessário que o homem se aproprie “[...] da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um ser total” (p. 108).

Conforme afirma Marx (2008, p. 110, grifo do original), “Não só no pensar, portanto, mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo” e por esse foco visa à formação omnilateral do ser. Se o homem produz maravilhas, a apropriação dessas produções não pode se dar unilateralmente.

Apropriar-se do mundo objetivo com todas as suas faculdades fomenta a formação omnilateral. Todavia, é necessário humanizar, educar os sentidos, visto que estes não nascem prontos. É a partir dessas pontuações que Marx inicia suas discussões no campo da estética.

Cabe ressaltar, conforme afirma Vázquez (2010, p. 11, grifo do original), que Marx não escreveu especificamente sobre a estética ou sobre a arte, mas essas discussões aparecem pontualmente em algumas de suas obras.

Em obras de caráter filosófico ou econômico – como os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, seus estudos *Para uma crítica da Economia Política*, *O capital*, *História crítica da teoria da mais-valia* etc. – encontramos ideias de Marx que possuem uma relação direta com problemas estéticos e artísticos fundamentais: a arte e o trabalho, a essência do estético, a natureza social e criadora da arte, o caráter social dos sentidos estéticos, a arte como forma de superestrutura ideológica, o condicionamento de classe e a relativa autonomia da obra artística, o desenvolvimento desigual da arte e da sociedade, as relações entre a arte e a realidade, a ideologia e o conhecimento, a criação artística e a produção material sob o capitalismo, a arte e a realidade, a perdurabilidade da obra artística etc.

Vázquez (2010, p. 12) reconhece que “Marx não podia deixar de se referir às questões estéticas e artísticas; [pois] sua concepção do homem levava-o necessariamente a abordá-las”. A concepção marxiana ontológica do ser, como um ser ativo, que com o trabalho cria instrumentos, cultura, transforma sua natureza externa e interna, formando-se humano, suscitou no jovem Marx reflexões acerca da dimensão estética.

Marx se aproxima de Feuerbach quanto à valorização dos sentidos, percebendo-os como “[...] meio de afirmação do homem” (FREDERICO, s. d., p. 16) e não os inferiorizando em frente à atividade teórica. Todavia, interessa a Marx a emancipação dos sentidos e, dessa forma, ele se afasta de Feuerbach:

[...] Para Marx, ao contrário, não há lugar para a contemplação desinteressada do *belo natural* onde cintilaria a própria essência humana, pois os sentidos, embora tenham um fundamento natural, conheceram um longo desenvolvimento social e, através dele, diferenciaram-se essencialmente da natureza. As objetivações humanas, criando ininterruptamente novos objetos, humanizam não só os sentidos como também a própria natureza (FREDERICO, s. d., p. 16).

Assim, vislumbrar uma formação estética implica o desenvolvimento dos sentidos humanos em sua inteireza, compreendendo-os como produtos históricos, já que “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2008, p. 110). Então, não se circunscreve à dimensão natural; os sentidos humanos estão condicionados à esfera social.

Como natureza, nascemos vendo, ouvindo, cheirando, sentindo, todavia esses órgãos são imediatos, restritos a uma ação instintiva, com finalidade para sua subsistência, como afirma Marx (2008, p. 110): “[...] O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*”. Portanto, ele entende que “[...] o olho *humano* frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido* humano diferente da do ouvido rude etc.” (p. 109, grifo do original).

O homem, fazendo uso de seu aparato biológico e com sua atividade vital consciente, teve a possibilidade de criar órgãos sociais, com capacidades que antes não existiam, de modo que esses órgãos objetivados se tornaram órgãos de nossa “[...] *externação de vida* e um modo de apropriação da vida *humana*” (MARX, 2008, p. 109).

Não é só por meio do pensar que o homem se objetiva no mundo, mas utilizando todos os seus sentidos. Sentidos esses que extrapolam as carências imediatas e que podem ser produzidos de acordo com as “leis da beleza” (MARX, 2008, p. 85).

O ser humano superou o imediatismo, criou, por exemplo, a arte, em suas diversas linguagens. Essa produção humana fez com que o homem frísse, de forma que visse pinturas, esculturas, ouvisse arranjos musicais, degustasse comida, experimentasse práticas corporais.

O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem [...]. Além destes órgãos imediatos, formam-se, por isso, órgãos *sociais*, na forma da sociedade [...] (MARX, 2008, p.109).

Trabalhando com os sentidos sociais produzidos pelo homem, Marx indica que, para eles se constituírem, são necessários objetos sociais. Quando o homem entra em relação com tais objetos, ele conquista essa pluralidade de sentidos produzidos pela humanidade.

Só é possível conquistar outros sentidos, os sentidos humanos, a partir da criação de um novo mundo, um mundo humano a ser olhado. A partir do momento em que o homem age sobre a natureza, objetiva-se em suas produções, ele humaniza-a e, concomitantemente, ao apropriar-se do produzido, o homem se humaniza.

[...] Ao *olho* um objeto se torna diferente do que ao *ouvido*, e o objeto do olho é um outro que o do *ouvido*. A peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua *essência peculiar*, portanto, também o modo peculiar da sua objetivação, do seu ser vivo *objetivo-efetivo* (MARX, 2008, p. 110, grifo do original).

Os objetos sociais se distinguem quanto aos sentidos que são sensibilizados. Fruir uma pintura pressupõe um sentido visual bem diferente do que fruir uma sinfonia. Os sentidos diferenciados requerem objetos sociais distintos que irão potencializá-los/aguçá-los.

[...] [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os sentidos chamados espirituais (culturais), os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser

primeiramente pela existência de seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2008, p. 110).

Como vimos até o momento, Marx afirma que é por meio do trabalho que o homem amplia a natureza, humaniza-a, cria objetos e conhecimentos, transforma seu ser e com isso produz de forma omnilateral. A partir dessas produções é que o homem humaniza seus sentidos, para que eles, agora transformados, possam fruir dessa produção humana. Os sentidos humanos se formam a partir dos objetos humanos criados. Logo, a dimensão estética se insere nas proposições de uma formação omnilateral. Marx, ao longo da obra aqui explorada, evidencia que a educação dos sentidos é imprescindível para a constituição de um ser humano pleno, que se forme em sua inteireza. Essa educação dos sentidos só pode se dar a partir da inserção do homem no mundo humano, a partir das relações sociais.

[...] a sociedade que vem a ser encontra todo o material para esta *formação*, assim também a sociedade que *veio a ser* produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem *plenamente rico e profundo* enquanto sua permanente efetividade (MARX, 2008, p. 111, grifo do original).

Marx nos instiga a pensar que o ser individual é mutuamente ser genérico e, para tanto, o sujeito tem o direito de se apropriar dos legados das outras gerações, das produções de toda humanidade, em sua diversidade de conhecimentos (científico, artístico, filosófico, popular etc.). Isso para se constituir plenamente humano.

A formação omnilateral objetiva um homem pleno no gozo de suas faculdades, apropriando-se das produções humanas em sua diversidade: vendo, ouvindo, cheirando, degustando, movimentando-se. Todavia, para se alcançar essa plenitude, é preciso reconhecer que os sentidos extrapolam a condição dada pela natureza, portanto são históricos, aguçados a partir das relações com os objetos sociais. Desse modo, eles precisam ser educados. É necessária uma educação estética para que um ouvido não musical se torne humano e frua da linguagem musical.

Humanizar os sentidos é apropriar-se da riqueza produzida pelo homem ao longo da história, em suas múltiplas linguagens, com a finalidade de perspectivar um ser humano que se reconheça no que produz e do que se apropria, indo de encontro a uma formação unilateral, estranhada, desumanizada com as produções humanas, com o outro e consigo mesmo.

#### 4 INSPIRAÇÕES DA ESTÉTICA MARXIANA PARA A FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO



Cambalhota – 1958  
(Cândido Portinari)

É apenas pelos movimentos que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a ideia da extensão.

Emílio  
(Jean-Jacques Rousseau)

Nossa proposição neste capítulo é “ver sob outro ângulo”, como as crianças de Portinari nos mostram, o tema da Educação Física escolar e inclusão. Esse “ângulo” nos torna possível vislumbrar a partir das inspirações extraídas das reflexões marxianas sobre a dimensão estética. Possibilita-nos, por ora, pensar e defender uma Educação Física ampliada, que trabalhe e desenvolva a inteireza do ser, nas suas múltiplas e ricas linguagens. Em conjunto, nos fornece elementos para discutir os processos inclusivos e caminhar na defesa de uma educação democrática.

A nosso ver, as reflexões marxianas nos permitem repensar a formação humana em uma perspectiva enriquecedora, tendo em vista que: a) evocam uma visão mais ampla do ser humano que foge à unilateralidade, de modo a ampliar o olhar sob a formação humana; b) instigam significativas reflexões a respeito da Educação Física e sua especificidade no contexto escolar, enquanto conhecimento essencial para se pensar o ser humano em sua inteireza; c) por essas razões, incitam a pensar o processo formativo de todo ser humano – todas as versões de ser humanos existentes – e do ser humano inteiro, oferecendo uma alternativa para se pensar o tema da unidade e da diversidade à medida que o sujeito se constitui na presença da alteridade. Dessa forma, subsidiando novas significações para o conceito de inclusão.

O primeiro eixo indica que o referencial nos ajuda a repensar a formação humana, defendendo o valor da escola e a diversidade de conhecimentos que nela são experienciados. É preciso fundamentar uma concepção de educação que pense o sujeito e seu processo formativo de maneira omnilateral, em sua completude, dialogando com diferentes formas de saberes, pois esses distintos conhecimentos é que fornecerão elementos para uma formação mais enriquecida. Sob essa ótica, o ser humano se constitui pela pluricidade de conhecimentos, de formas de conhecer e também pela diversidade presente no gênero humano. A diversidade do gênero por meio de todos os seres humanos (históricos/culturais) é que nos constitui. São todos os seres humanos constituindo o ser humano todo, em sua inteireza. Sob esse olhar, emerge o segundo eixo de discussão.

Por meio dessa compreensão de formação omnilateral, uma formação ampliada devido a uma gama de conhecimentos, o conhecimento estético, do âmbito do sentir/fazer seja entendida como fundamental para um projeto de formação humana enriquecido, para que, assim, tanto o conhecimento artístico,

quanto o conhecimento das práticas corporais sejam valorizados. O foco é que possamos contribuir para uma revalorização dessa disciplina na formação do sujeito e até mesmo em sua legitimação. Isso porque o conhecimento experiencial é a base de nossa existência humana e não pode ser inferiorizado pelo conhecimento cognitivo. O conhecimento sensível também é uma produção histórica e, portanto, humana, devendo, de igual maneira, ser apropriado na escola. Dessa forma, a valorização do conhecimento estético coloca em xeque a hierarquização das disciplinas.

O terceiro eixo está intrinsecamente relacionado com os anteriores. Na medida em que repensamos a formação reconhecendo a multiplicidade de conhecimento que nos constituem, valorizamos da mesma forma cada ser humano histórico-cultural que, em sua diversidade, nos interpela. Sob esse olhar, a escola inclusiva não é aquela que acolhe somente pessoas com deficiência, mas sobretudo é aquela que acolhe e acredita na potencialidade de cada ser humano, pois esse é o papel social da escola.

Nesse contexto, a questão norteadora deste capítulo se apresenta: que elementos podemos extrair para pensar a formação humana? quais inspirações podemos identificar quanto à dimensão estética, para além das que já são problematizadas na área da Educação Física por diversos autores em distintos referenciais teóricos? Em que medida esse viés teórico pode nos ajudar a pensar ou repensar a inclusão?

A fim de responder à problemática, temos por objetivo discutir as contribuições/inspirações da dimensão estética marxiana para a Educação Física escolar com foco na inclusão.

#### 4.1 DISCUTINDO A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA ESTÉTICA MARXIANA

Se tu quiseses fruir a arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada

(Karl Marx)

O poeta Carlos Drummond de Andrade já se defendia das cobranças exageradas, assegurando ao leitor que seu verso era bom, o ouvido do leitor é que havia entortado

(Leandro Konder)



Neste capítulo, desenvolveremos a tese de que, a partir da estética marxiana, podemos pensar a formação do ser humano com vistas à realização de um sujeito pleno, apropriando-se das produções humanas em sua inteireza, em sua omnilateralidade. Essa visão de formação carrega consigo uma compreensão de homem/mundo/sociedade e nos fornecerá subsídios teóricos para que defendamos qual escola almejamos e quais sujeitos formaremos.

Em momentos anteriores, trouxemos algumas conceituações marxianas a fim de compreender sob quais elementos teóricos Marx se ancorou para organizar seu pensamento. Neste momento, retomaremos algumas dessas conceituações, todavia nossa intenção é estabelecer como eixo de diálogo a formação humana.

Como vimos, Marx se apropriou de diversas leituras para posteriormente estruturar suas conceituações. Formou-se em direito, estudou economia, arte, matemática, foi aluno de Hegel, aproximou-se de Feuerbach. Cada “área” estudada forneceu elementos para que esse pensador pensasse em suas particularidades e também no fio condutor de seu pensamento.

A defesa primária é que o ser humano é um ser natural, não sendo possível manter a visão de indivíduo e natureza como dimensões diferenciadas e desarticuladas. O homem é natureza!

O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2008, p. 84).

A relação com a natureza coloca o homem equiparado com os demais seres, numa condição de padecimento, de carência. Isso porque o homem não basta a si mesmo; suas necessidades estão postas fora de si. “Ao explicar o ser humano como ser natural, Marx apresenta algumas linhas gerais de sua ontologia: ser objetivo é padecer por ter seu ser fora de si” (DELLA FONTE, 2010, p. 130). Todavia, concomitantemente à passividade, constitui-se a atividade.

Como o ser não basta a si próprio, cabe a ele estabelecer uma relação de atividade com fins de garantir sua existência. A ação do animal, segundo Marx (2008, p. 85), estrutura-se no intuito de suprir “[...] a carência das *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de quaisquer

*species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma [e se forma], por isso, segundo as leis da beleza”.

É a partir dessa atividade que o homem se diferencia dos demais seres. A essa atividade Marx denomina de atividade vital consciente — trabalho. O termo trabalho é entendido por Marx em sua ontologia como atividade criativa e criadora de transformação da natureza pelo ser humano. Isto é, uma ação de intervenção e transformação da natureza. Assim, “[...] o trabalho [...] aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física” (MARX, 2008, p. 84).

Dessa forma, por meio de sua ação intencional, o homem transforma sua natureza externa e interna, indicando que, ao mesmo tempo em que é natureza, também deixa de ser ao constituir um mundo que lhe é próprio, o mundo social.

Por essa via de argumentação, Marx afirma que a produção humana pode se constituir a partir das “leis da beleza”, com produções materiais e simbólicas que extrapolam, por ora, suas necessidades imediatas. “[...] A tessitura do humano dá-se por meio de sua atividade vital. No e pelo trabalho, o ser humano imprime na natureza seu próprio fim, originando uma nova objetividade: a natureza *humanizada*” (DELLA FONTE, 2010, p. 130, grifo do autor).

A natureza humanizada confere ao homem o humano. É o processo de tornar-se humano, apropriar-se de um universo de ações e significações constituintes do gênero humano: andar em bipedia, comer ou não com o auxílio de talheres (dependendo da cultura), aprender os códigos linguísticos, seja oral, seja escrito etc. Ao produzir esse mundo social, o homem extrapola suas carências imediatas, transcende em relação aos demais animais, cria um novo mundo e, por conseguinte, torna-se dependente dele.

Como afirma Marx (2008, p. 107): “O indivíduo é o *ser social*”, o que implica afirmar que o homem apenas se constitui humano na relação com os pares, inserido no contexto social. Dessa forma, é pertinente a defesa de que a presença do outro é essencial para que o homem se constitua como humano.

O sujeito particular precisa estar consciente de sua vida genérica. Essa genericidade constitui a história/cultura que a humanidade produziu ao longo de sua existência até hoje. “Portanto, o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele” (MARX, 2008, p. 106, grifo do autor). A vida

genérica, o meio social, é fator de garantia da humanização do homem. Os conhecimentos produzidos ao longo da história são apropriados e ressignificados a cada nova geração. A consciência da vida genérica possibilita o reconhecimento de si e do outro como constituintes do gênero humano.

Sendo assim, é necessário reconhecer que o ser humano se constitui na presença do outro. Afirmar que o outro é essencial para o processo formativo do sujeito nos dá espaço para ampliar a defesa de que é na presença do diferente que o sujeito tem a possibilidade de se constituir como um ser humano rico.

Em contrapartida, não reconhecer o outro como constituinte de si implica e uma relação de alienação. “Em geral, a questão de que o homem está estranhado<sup>16</sup> do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana” (MARX, 2008, p. 86).

Um sujeito estranhado de sua genericidade não se reconhece no outro e não reconhece o outro como também constituinte de si e do gênero humano. Assim, o outro que é diferente de mim é visto como ameaça. Essa leitura precariza as relações e dificulta a percepção de unidade na diversidade e diversidade na unidade. O homem é tratado como algo alheio a nós e, por conseguinte, reproduzimos isso em nossas relações sociais. Há, nessa lógica, uma reificação, isto é, uma coisificação do ser humano, o que é um equívoco já que o outro garante a nossa existência.

A medida em que há a perda da consciência genérica, há um esvaziamento do ser coletivo e um enaltecimento da vida particular. O sujeito tem, dessa forma, uma relação alienada com o outro. Sob essa ótica, a formação do sujeito torna-se unilateralizada.

Essa alienação presente na relação com os pares também se presentifica no exercício de sua atividade vital, pois o sujeito já alienado de sua vida genérica também não se reconhece no produto de seu trabalho.

[...] atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem [...]. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho [...]. Para Marx, ao contrário, trata-se de superar a alienação concreta, a separação entre o trabalho e a manifestação de si mesmo, produzida historicamente pela divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p.46).

---

<sup>16</sup> Na tradução desse manuscrito, Jesus Ranieri optou por conceder ao termo “estranhado” o sentido que atribuímos ao termo alienado, referindo-se que o sujeito não se reconhece no produto de sua ação ou na relação com seus pares. Está alienado, pertence a outro e não a si mesmo.

É por meio de sua ação intencional que o homem tornou possível a existência de um mundo que antes não houvera, o mundo social. Construiu instrumentos primeiramente a partir de demandas imediatas, mas transcendeu-as e conquistou o pensar ampliando suas produções materiais e alcançando as faculdades do pensamento.

Todavia, a estrutura que o homem estabelece em suas relações com os pares com o fim de garantir sua subsistência, divisão social do trabalho, fez com que houvesse de maneira desigual distinção entre os homens no sentido da produção e a apropriação da riqueza humana.

As consequências dessa divisão manifestam-se, sobretudo, nas relações dos seres humanos com seus pares e com sua atividade vital. Ambas têm sido alienadas: “[...] O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2008, p. 85, grifo do autor).

O homem não se reconhece no outro, perdendo sua identidade genérica e não se reconhece no produto de seu trabalho. A alienação por essas vias promove no ser humano um esvaziamento de sua essência, o que dá ser ao homem. Há a divisão do homem com o outro e consigo mesmo.

Se ele [o homem] se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto *estranho*, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (*fremd*) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto (MARX, 2008, p. 87).

Os reflexos negativos da alienação recaem sobre a formação do sujeito. Torna-se uma formação cindida, unilateral, descontextualizada da vida genérica. Para o sujeito não faz sentido se apropriar das riquezas produzidas pela humanidade ao longo de sua história.

Tendo em vista essa precarização da formação humana fruto da divisão social do trabalho, reiteramos que é necessário afirmar outras bases para nossas relações sociais, assim como para o trabalho, que é a essência humana. Nessa via, baseado em Marx, Manacorda (2010, p. 69-70) afirma que

[...] a atividade do homem [que] se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo

social, e fazendo a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à causalidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente.

O trabalho é a fonte de humanização do homem. Por meio dele foi possível constituir o mundo humano, dotado de instrumentos e conhecimentos próprios. Esse trabalho é viabilizado pelo ser, um ser integral que se mobiliza omnilateralmente: “Pensar e ser são, portanto, certamente *diferentes*, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua” (MARX, 2008, p. 108, grifo do autor).

O trabalho produtivo é tido como a ação que produz nosso pensar e por consequência, traz a unidade razão/sensibilidade. Se sua ação é dada por todos os sentidos e faculdades humanas, então é preciso reconhecer esse trabalho como algo que dignifique o homem e transcenda da figura de trabalhador para a de ser humano pleno.

A potencialidade do trabalho consiste em reconhecer a inteireza do ser humano em sua ação. O ser humano se mobiliza por completo para exercer sua atividade vital. “O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (MARX, 2008, p. 108). Manacorda, reiterando o ensino dos jovens, já sinalizado por Marx no século XIX, pontua que

[...] O ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou *Fabrikation*, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de **evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade**, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da consequente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; **está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular**, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (MANACORDA, 2010, p. 42, grifo nosso)

A defesa caminha para se pensar um trabalho e um ensino que privilegie a omnilateralidade — o homem utilizando todas suas possibilidades de apropriação do mundo, a fim de que o homem já cindido, fruto da divisão social do trabalho, tenha a possibilidade de acessar conhecimentos que fomentem uma formação humana enriquecida.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar

sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p.96).

Marx (2008, p. 108), ao afirmar que “O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral [...]”, indica que discutir a unilateralidade perpassa, necessariamente, pela dimensão estética do conhecimento, isso porque se evidencia a condição corpórea, sensível e objetiva do sujeito. O ser humano em sua inteireza produz e deve se apropriar dos conhecimentos constituintes da humanidade.

Essa perspectiva [corpórea] de que fazer-se humano envolve o ser humano em sua inteireza se repete em *O Capital* quando Marx define que o trabalho: ‘Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos [...]’. Por um lado a menção a partes do corpo indica o caráter corporal dessa ação, ou mais precisamente, a existência encarnada do humano como ser corpóreo. Por outro, partes do corpo são mencionadas, mas não isoladamente; pelo contrário, aparecem de modo completo como **dimensões de um ser que não se pode parcelar** (DELLA FONTE, 2014, p. 389, grifo nosso).

À medida que Marx reforça a completude do ser humano, afirmando que este ser é histórico e produz sua humanidade, o filósofo indica que, ao produzir suas objetivações, ao imprimir sua essência, seu ser em suas produções, o homem concomitantemente se humaniza e humaniza seus sentidos. Ao produzir a música, o homem humaniza seu ouvido para a fruição deste objeto (música). Dessa forma, para além dos

[...] órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outro etc., tornou-se um órgão da minha *externalização de vida* e um modo da apropriação da vida *humana* (MARX, 2008, p. 109, grifo do autor).

Esses sentidos sociais, como pontuados por Marx, tornam-se meios para apropriar-se das riquezas produzidas pela humanidade. E cada novo sentido possui seu objeto específico, que lhe promove seu aguçamento. “O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* tornou um objeto social *humano*, proveniente do homem para o homem” (MARX, 2008, p. 109, grifo do autor). Dessa forma, “[...] ao *olho* um objeto se torna diferente do que ao *ouvido*, e o objeto do olho é um outro que o do *ouvido*” (MARX, 2008, p. 110, grifo do autor). Trouxemos como exemplo a escultura de Edgar Degas *A bailarina de quatorze anos* (Imagem 1).

Imagem 1 — A pequena dançarina de quatorze anos – Edgar Degas



Fonte: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI24554-16418,00BAILARINA+DE+DEGAS+PODE+BATER+RECORDE+EM+LEILAO.html>>

Finalizada em 1881. Essa obra causou à época certo desconforto, principalmente ao movimento impressionista francês, devido ao seu realismo extremo. Um *blog*<sup>17</sup> da internet, que apresenta Degas e suas obras, tem a seguinte informação:

A bailarina usava roupas de verdade e tinha até uma peruca. O artista se baseou numa menina pobre que frequentava aulas de balé, e cuja irmã era prostituta. Especula-se que a própria modelo, posteriormente, também viria a trabalhar como prostituta para se sustentar.

Nosso sentido social responsável pela fruição da obra nos permite, mesmo que pela imagem, apreciar a riqueza de detalhes agregados que trazem um realismo à obra. A exemplo, pontuamos como a roupa parece possuir tessitura real, a preocupação em manter os pés da bailarina com a rotação do “en dehors” – rotação lateral do fêmur – a postura e face com um ar de tristeza indicando tristeza intrínseca. Esses elementos, mesmo trazidos a partir de uma leitura breve, fornecem-nos conhecimentos que permitem fruir a obra, aprimorando nossos sentidos sociais.

Transcendendo a ação imediata, o homem cria o mundo social com a intervenção criativa e criadora de transformação da natureza, produzindo instrumentos e materiais que vão lhe possibilitar a faculdade do pensar, criando objetos sociais e formando os sentidos humanos. Para Marx (2008, p. 110, grifo do

<sup>17</sup> *Blog 7 das artes*. Disponível em: <<http://7dasartes.blogspot.com.br/2011/10/vida-e-obra-de-edgar-degas-1834-1917.html>>. Acesso: 26 mar. 2015.

autor) “[...] o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*”.

Marx pondera que a formação unilateral vislumbra a constituição de um sujeito pleno, enriquecido a partir da apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade ao longo da história. No contexto da formação unilateral, o filósofo destaca os sentidos sociais e sua importância para a formação humana.

Todavia, Marx aponta que, para que sejam alcançados os sentidos sociais, os sentidos animais, de caráter imediato, precisam estar satisfeitos. E nessa direção ele afirma: “O *sentido* constrangido à carência prática e rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento” (MARX, 2008, p. 110, grifo do autor).

A partir dessa afirmação do filósofo, referindo-se ao alimento com um sentido duplo, o primeiro para satisfazer suas necessidades como ser carente, o segundo enquanto perceber a forma humana da comida, transcendendo sua relação imediata. Para melhor clarificar essa situação, exemplificamos:

No ano de 2014, o Brasil recebeu a Copa do Mundo de Futebol de Campo, um momento que trouxe ao país diferentes experiências com outros povos e também reflexões sobre esse megaevento. Durante esse evento, muitos programas de televisão voltaram sua programação para a Copa do Mundo. Um desses programas foi o “Fantástico” que vai ao ar pela Rede Globo aos domingos, à noite. Nesse programa, havia um quadro interessante, denominado: “Mago da Cozinha”.

No período da Copa do Mundo, o desafio do “Mago da Cozinha” era combinar a culinária de países diferentes que estavam participando do megaevento. Alguns pratos a princípio traziam certo estranhamento, todavia fez interessante perceber os conhecimentos mobilizados pelo chefe de cozinha no que tange às especificidades culturais de cada país, no âmbito da culinária, e a significativa comunicação desses conhecimentos aos telespectadores que assistiam ao programa.

Em um dos programas,<sup>18</sup> o “Mago da Cozinha” teve a incumbência de combinar os pratos da Colômbia e da Grécia. O chefe apresenta as características

---

<sup>18</sup> Esse programa que referendo foi ao ar no dia 8 de junho de 2014. Disponível em: < <http://globoTV.globo.com/rede-globo/fantastico/v/mago-da-cozinha-mistura-sabores-da-colombia-e-da-grecia/3402365/>>. Acesso: 27 mar. 2015.



da culinária de cada país, como no caso da Grécia, em que boa parte dos pratos é proveniente de frutos do mar, mas também o cordeiro é bem presente nessa culinária. Já quanto à Colômbia, o chefe traz o prato principal dessa culinária, o ajiaco (pronuncia-se arriaco), que é uma sopa de galinha com batata.

À medida que o programa se desenvolve, o “Mago da Cozinha” conversa com o espectador no sentido de contextualizar os ingredientes de uso. O prato foi finalizado conforme a imagem abaixo:

Imagem 2 — Prato gastronômico finalizado



Fonte: <http://globo.tv.globo.com/rede-globo/fantastico/v/mago-da-cozinha-mistura-sabores-da-colombia-e-da-grecia/3402365/>

O exemplo vem ao encontro da afirmação marxiana, quando Marx afirma que, para o homem que ainda não possui suas carências imediatas supridas, não há como se relacionar com a forma humana da comida com fins de apreciá-la em seu sabor, tendo também o conhecimento da cultura que carrega a forma como é produzido aquele prato culinário. Notamos assim, que o objetivo do quadro “Mago da Cozinha” não era comer e saciar a fome, uma carência imediata, mas promover um conhecimento e aguçar os sentidos.

Para os nossos sentidos naturais, foram criados objetos sociais e, em consequência, conquistamos os sentidos sociais. Portanto, apropriar-se desses conhecimentos é condição essencial para que o homem se enriqueça e tenha uma formação humana ampla.

Essa dimensão, viabilizada pelo ser integral, objetiva possibilitar ao ser humano educar seus sentidos sociais para que possa fruir das artes, gastronomia, ou mesmo compreender sua corporalidade. Apenas com o ser humano se

relacionando com os objetos sociais é que se possibilita a educação dos sentidos, fornecendo, assim, elementos para que ele possa se apropriar da riqueza humana como um ser total.

#### 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INSPIRAÇÕES A PARTIR DO CONHECIMENTO ESTÉTICO MARXIANO

Para este eixo de discussão, nossa proposta é trazer as contribuições da teoria marxiana, sobretudo no que tange ao conhecimento estético, a fim de se pensar a especificidade da Educação Física escolar.

Reconhecemos a não linearidade da história, todavia, considerando nossa sociedade ocidental, podemos afirmar que sempre fomos marcados por uma concepção dualista e fragmentada: corpo e mente. Ao corpo é atribuída uma atividade inferiorizada, enquanto à atividade intelectual fica designada a perfeição, a razão. Isso se evidencia, sobretudo, nas concepções platônicas na Grécia Antiga, nas intervenções da Igreja na Idade Média e ainda hoje, indiretamente, por meio dos canais de comunicação e das relações interpessoais (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

Assim como a história não é linear, a forma de se pensar o homem/mundo/sociedade também não o é. Filósofos que pertencem à corrente idealista, como Platão, Descartes, Kant e Hegel, atribuem à atividade do pensar uma relevância em detrimento do corpo (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

Essa visão se consolida, principalmente, devido à divisão social do trabalho. Essa divisão é proveniente da forma como a sociedade se organiza no tocante às relações que os homens estabelecem entre si e interfere sobremaneira em “[...] seu modo de pensar e conceber o mundo, suas representações, como também a produção intelectual das leis, da moral da religião de uma sociedade” (CAETANO [s.d], p. 6). A partir dessa estrutura,

[...] a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual (MANACORDA, 2010, p. 83)

A divisão social do trabalho traz consigo a divisão de classes, que, em condições desiguais, se diferenciam e se distanciam. Uma classe se torna detentora dos meios de produção para subsistência e outra tem a força de trabalho para garantir sua existência.

[...] a divisão do trabalho aumenta o número de trabalhadores; inversamente, o número de trabalhadores aumenta a divisão do trabalho, assim como a divisão do trabalho aumenta o acúmulo de capitais. Com esta divisão do trabalho, por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal (MARX, 2008, p. 26).

Esse contexto favorece, sobretudo, para que haja uma desvalorização da atividade manual, pois é o corpo (visão fragmentada) que se submete às condições do trabalho com fins para sua subsistência.

Como ao corpo, historicamente em nossa cultura ocidental, foi atribuído um valor inferior, os conhecimentos produzidos por esse corpo também o foram. A desvalorização desses conhecimentos possui seu cerne na “[...] divisão do trabalho, entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Nesse bojo, entram para o rol dos conhecimentos inferiorizados os trabalhos manuais, como os de artesãos, a própria arte e, por conseguinte, as práticas corporais, visto que teoricamente eram conhecimentos e atividades que não demandavam um esforço concernente ao pensar. Assim, contextualizando para nosso foco de discussão a dimensão escolar, podemos identificar que algumas disciplinas escolares ficam relegadas a segundo plano, como é o caso, sobretudo, das Artes e da Educação Física.

Essas disciplinas possuem um *corpus* de conhecimento bem específico. Ambas assumem o compromisso de tematizar e possibilitar ao sujeito a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade pela via corpórea, ao longo da história.

O conhecimento produzido pelo corpo é também uma produção histórica e, portanto, humana. Assim, deve de igual maneira ser apropriado na escola. Nesse sentido, é preciso rever a hierarquia em que os conhecimentos cognoscitivos possuem maior relevância que os conhecimentos da arte e do sensível/corpóreo. Ao defender a formação de um sujeito pleno, os saberes se equiparam e, em conjunto, constituem-se como essenciais para uma formação enriquecida.

Coadunando com esse entendimento e em vias de superar a dicotomia corporeamente, outra linha do pensamento filosófico, em que se situam Feuerbach, Marx, Engels, respaldados por subsídios teóricos materialistas, busca argumentar no entendimento de que o "ser" tem prioridade ontológica em relação à cognição, isto é, primeiro existiu a materialidade — a natureza (plantas, animais, rochas etc.); e somente mais tarde, no desenvolvimento da natureza, surge o ser humano — ser capaz de pensar. Em Marx (2008) isso se evidencia em sua argumentação de que o homem é um ser omnilateral, que produz e se apropria do mundo com todos os sentidos.

Em capítulos anteriores, já havíamos justificado a escolha do nosso referencial, mas aqui resgataremos brevemente sua compreensão filosófica. Nossa intenção, assim como foi a de Manacorda (2010), não é tratar as contribuições de Marx como dogmas, mas nos apropriamos delas para subsidiar debates contemporâneos, sobretudo no campo educacional.

Marx compreende que o ser possui uma prioridade ontológica em relação à razão. Isso quer dizer que a razão foi uma conquista do homem, que, a partir de seu aparato biológico (o cérebro em conjunto com seu organismo integral), tornou possível o desenvolvimento dessa faculdade ao agir no mundo, transformando a natureza para satisfazer às suas necessidades, sejam elas materiais (alimentação, por exemplo), sejam imateriais (conhecimento, por exemplo). É por meio de seu aparato corporal que o homem se faz presente no mundo.

Para Marx (2008), o homem é um ser de carência, de sofrimento, por não ter em si tudo de que necessita para existir. Para ser ele, precisa buscar fora de si os meios de sua existência, precisa comer o pão com o suor do seu esforço, precisa ir ao encontro do outro (pessoas, animais, plantas...), enfim, interagir no/com o mundo (MARX, 2008).

Por meio de sua ação (o trabalho), o ser humano inova, cria materiais e conhecimentos ainda não existentes na natureza, possibilitando o surgimento de um novo mundo — o mundo social. Esse conhecimento é do âmbito do corpóreo, entretanto é um conhecimento mediado pela atividade intelectual, para que assim seja mais enriquecido, seja aprimorado e tenha sentidos e significados.

Para ilustrar a argumentação, trazemos como exemplo a seguinte situação: fruição do espetáculo de Dança Contemporânea *Café Müller*, produzido por Pina Bausch.

Caso o sujeito não tenha proximidade com esse conhecimento artístico, poderá, possivelmente, ficar sensibilizado com as cenas, encantado ou, até mesmo, espantado com algumas movimentações, como é o caso do que revela a interpretação da imagem a seguir.

Nessa produção artística, a bailarina é colocada inúmeras vezes nos braços do bailarino de camisa clara e, em todas as vezes, ela cai ao chão sob forte impacto. Caso o sujeito já conheça o trabalho da coreógrafa, suas intenções e proposições para o espetáculo, a fruição será outra.

Imagem 3 — Cena do espetáculo Café Müller



Fonte: <http://esquizofia.com/2011/06/09/devirdancar-7/>

A coreógrafa Pina Bausch nasceu na Alemanha, em meados do século XX, e teve seu encontro com a dança, especificamente o *ballet* clássico, tardiamente. Pina reconheceu que a técnica dessa dança é importante, todavia ela não é suficiente para exprimir as fragilidades e potencialidades humanas. Sua inovação é a articulação da dança e do teatro para enriquecer cada vez mais suas produções artísticas e a fruição por parte do público.

No caso do espetáculo citado e que fora criado em 1978, Pina buscou problematizar a falta de contato profundo entre as pessoas, as relações pessoais, a solidão, os encontros e os desencontros.

A apropriação do conhecimento artístico é do âmbito do corpóreo, pois ele está arraigado à nossa sensibilidade, todavia se torna enriquecido quando mediado pelo conhecimento intelectual, no caso histórico-cultural. Essa é a nossa defesa, assumir a contribuição do conhecimento estético para a formação humana, conhecimento este produzido historicamente.

Reconhecemos, assim como Konder (1999, p. 91, grifo do original), que Karl Marx incluiu nos *Manuscritos* de 1844 “[...] importantíssimas reflexões a respeito da arte como educadora dos sentidos humanos, como atividade *humanizadora* das criaturas”. Ao tratar da estética marxiana, notamos que esta se constitui como uma “[...] dimensão essencial da existência humana” (VÁZQUEZ, 2010, p. 14), ao enriquecer a formação do sujeito, tornando-o humano a partir da apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pelo ser humano.

A educação estética, a sensibilidade humana que é experimentada por nós é corpórea. Isso tem implicação nas formas de ver, sentir e estar no mundo de cada um. Amplia nossa formação para a pluricidade de conhecimentos produzidos pelo gênero humano e, para além disso, nos humaniza. Com a experiência estética, o foco está para o sentido que o humano atribui à sua realidade.

Num quadro ou num poema não entra, por exemplo, a árvore em si, precisamente a árvore que o botânico trata de aprender, mas a árvore humanizada, isto é, uma árvore que testemunha a presença do humano [...]. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, mas não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana (VÁZQUEZ, 2010, p. 31-32).

Para Marx (2008), foi possível pensar a arte como um caminho para se consolidar uma educação estética. Neste momento, concordamos com ele e também ampliamos a possibilidade dessa educação, principalmente ao considerar as práticas corporais (dança, lutas, esportes, jogos, brincadeiras etc.) como manifestações potencializadores para se fomentar a educação da sensibilidade humana.

O conhecimento estético é específico, é do âmbito da sensibilidade, logo é corpóreo, o que implica, ao pensar esse saber no contexto escolar, relacioná-lo com a Educação Física, que é responsável por dar trato pedagógico às manifestações da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2007). Assim, pensar a Educação Física escolar é pensá-la como uma educação estética dentro da escola, como uma atividade enriquecedora da formação dos sujeitos ali presentes.

A Educação Física escolar, como área de conhecimento e intervenção que problematiza a dimensão corporal, precisa estar atenta ao seu papel social para que possa, juntamente com os outros saberes escolares, estar articulada com vistas à formação de um sujeito pleno. Logo, não deve estar permeada de uma prática

unilateralizada, precarizada, como se apresenta em sua historicidade, por exemplo, quando, na década de 1960 e 1970, o esporte de rendimento passou a ser a tônica das aulas de Educação Física nas escolas. A questão-problema não é o esporte, mas sim o trato pedagógico unilateral que lhe é conferido e sua hegemonia, que dificulta, quando não impossibilita, a experiência de outras práticas corporais pelos estudantes.

Na história da Educação Física, identificamos que ela foi criada primeiramente para suprir uma demanda social. Houve, na época, a necessidade de incorporar as práticas corporais nos currículos escolares europeus no século XVIII. Os discursos que amparavam sua presença na escola provinham da medicina que legitimava a importância da atividade física como garantidora da saúde.

[...] cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro, cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (SOARES *et al.*, 1992, p. 51).

No século XIX, ganham espaço os métodos ginásticos como conhecimentos a serem trabalhados por essa área de intervenção. Nesse período, a Educação Física estava articulada com um projeto de formação de um novo homem moral e sua constituição também pelo cuidado com o corpo. O trato pedagógico enfocava uma educação para a saúde e para a moral (BRACHT, 2007).

Essa dimensão do saber integrava uma proposta de formação mais ampliada defendida por Marx para um ensino socialista: “[...] A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias” (MARX, *apud* MANACORDA, 2010, p. 48).

Notamos, sobre o exposto, que a Educação Física, mesmo não sendo área autônoma, já que fora criada por influência da medicina, teve a incumbência de pensar/agir sobre/pelo corpo, com vistas a uma educação corporal conectada a um conhecimento sensível, estético. O foco estava na prática corporal como alicerce da constituição da moral do homem, um novo homem para uma nova sociedade.

Basta consultar os livros de Robert Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como

forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de formar homens completos (ENGELS, 2011, p. 128).

À prática corporal é conferida lugar de destaque juntamente com o conhecimento intelectual e o manual, fabril, pois apenas com a articulação entre esses aspectos é possível pensar na constituição de um sujeito pleno, enriquecido. Aparece, dessa forma, mesmo que de maneira incipiente, a defesa do conhecimento estético, no caso tratado como exercício físico, para a formação de um sujeito integral (MARX; ENGELS, 2011).

É evidente que não podemos tomar a defesa de Marx e Engels, pela Educação Física, de maneira a-histórica. O trato corporal a que se referiam e o próprio conhecimento de intervenção, mobilizados pela Educação Física da época, eram, sobretudo, os métodos ginásticos. Longe de desqualificar esta prática, a intenção é atentar quanto às problemáticas atuais conferidas à corporalidade. Aquela defesa não dá mais conta da pluricidade de conhecimentos e valores que atravessam o corpo, o ser. Todavia, faz-se justo reiterar, ao mesmo tempo, a relevância à imensidão corporal, sensível que Marx e Engels sinalizam.

A Educação Física foi inserida na escola sob o olhar de uma educação para a saúde, para a moral, todavia intelectuais brasileiros, em meados do século XX, começaram a se questionar sobre o papel social dessa área, bem como seu objeto de estudo e intervenção (BRACHT, 2007).

Surgem, a partir desses questionamentos, outras proposições para a Educação Física. O esporte estabelece os contornos da área e nela se instaura. A ênfase é sobretudo para o esporte de rendimento. Sua intervenção social e sua produção acadêmica voltam-se “[...] para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência neste campo” (BRACHT, 2007, p. 20).

Nesse caso, ainda há a intenção de um trabalho no/pelo corpo. Todavia ele se torna um meio, um instrumento, o corpo é reificado. “[...] A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer mercadoria” (MARX, 2008, p. 24).

O esporte de rendimento torna-se o fim, o objetivo a ser alcançado, independentemente dos meios. Assim, há a perda, a precarização de valores relacionados com o humano, tudo em função da performance esportiva.



Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física (SOARES *et al.*, 1992, p. 36).

O sujeito fica relegado, então, à execução técnica do movimento, do esporte, o que é importante na apropriação desse conhecimento estético, mas não o suficiente, quando situado no contexto educacional. No caso daqueles indivíduos que não apresentam as condições para o exercício desse esporte, como as pessoas com deficiência, por exemplo, eles acabam privados de se apropriarem desse bem cultural.

Nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, intelectuais da área, ainda no anseio de um reconhecimento acadêmico, buscam dialogar com outros campos de conhecimento, como Educação, Filosofia, Sociologia, e passam a estruturar seus objetos de estudo pelo viés pedagógico. Suas reflexões estão baseadas, sobretudo, nas ciências humanas.

A área da Educação Física ganha novos contornos e começa a ser compreendida como uma prática pedagógica.<sup>19</sup> O esforço é repensar essa área de conhecimento/intervenção concomitantemente com a área da educação. Essas reflexões surgem no campo acadêmico, pois verifica-se, pela sua prática social, que os conhecimentos trabalhados não dialogam com uma perspectiva crítica de se pensar a sociedade, o sujeito e a educação (BRACHT, 2007). Há um esforço teórico de pensar que:

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES *et al.*, 1992, p. 39).

Esse breve panorama histórico serve-nos para identificar e afirmar que à Educação Física escolar cabe uma parcela do conhecimento estético: as práticas corporais, formas de conhecimento e expressão que possibilitam a apreensão do mundo pela via corpórea. Desse modo, à Educação Física escolar cabe parcela do conhecimento específico da corporalidade:

---

<sup>19</sup> “[...] por práticas pedagógicas, pode ser entendido aquilo que se desenvolve nas formas mais estritas de organização escolar, aquilo que tem sido historicamente a marca do modelo escolar: seriação, fragmentação, racionalidade, homogeneização, especialização, controle, enfim, um conjunto de procedimentos que trazem a marca da modernidade” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 158).

[...] conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de *corporalidade*. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 157, grifo do autor):

Esses saberes foram trabalhados desde o surgimento dessa disciplina escolar, por meio das práticas higienistas, dos métodos ginásticos ou mesmo durante a esportivização da Educação Física. Todavia, apesar de esses conhecimentos terem historicamente sido importantes para a constituição do campo, não se faziam suficientes no trato das práticas corporais, que eram trabalhadas sob uma ótica unilareta, desconsiderando outras vias, outras possibilidades de apropriação do saber corporal.

A Educação Física, bem como a disciplina Artes, têm saberes em comum: ambas possibilitam ao sujeito o conhecimento do mundo pela via corpórea, no trato da corporalidade, seja pelas práticas corporais, seja pelas experiências artísticas, como no caso da dança, teatro, pintura, escultura etc. Esse conhecimento não pode ser trabalhado em uma perspectiva unilateral, fragmentada do conhecimento, privilegiando apenas uma dimensão, mas sim em sua totalidade.

Assim, pensar em ter a corporalidade como eixo organizador da escola e da educação física escolar é apenas reconhecer que o atual modelo escolar não dá conta de tratar daquilo a que nos propomos: a formação humana em toda sua plenitude (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 167).

No contexto escolar, torna-se essencial que os sujeitos escolares conheçam as práticas corporais e os conhecimentos artísticos sob uma ótica ampliada, a fim de que possam reconhecer a riqueza dessa produção humana e se apropriar dela. No caso da Educação Física,

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES *et al.*, 1992, p. 39).

Resgatando a compreensão da estética marxiana, Marx (2008, p. 108) afirma que “[...] a apropriação do *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*”. É fundamental, dessa forma, que, ao tematizar as

práticas corporais, estas sejam mediadas pelo conhecimento histórico e cultural, para que assim o sujeito, ao se apropriar do conhecimento, tenha sua apreensão na totalidade, reconhecendo suas diferentes dimensões. Nesse sentido, as práticas corporais e a expressão corporal são tidas como uma linguagem, “[...] um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (SOARES *et al.*, 1992, p. 42). Negligenciá-lo impede que haja uma visão de totalidade entre homem e realidade.

No tocante a este conhecimento articulado ao contexto histórico-cultural, Taborda de Oliveira (2003, p. 168), citando Thompson, afirma que, para uma prática pedagógica ser relevante, é necessário levar em conta a experiência do alunado “[...] que é sempre manifestada na forma dialética entre o ser e a consciência social”.

Esse entendimento se presentifica nos estudos marxianos (MARX, 2008), sobretudo ao abordar a relação entre sujeito particular  $\leftrightarrow$  gênero humano.

Faz sentido, portanto, dentro da prática da Educação Física escolar, pôr em evidência as experiências do sujeito particular, pois estas se tornam o ponto de partida do trabalho pedagógico. Todavia, é necessário, ao mesmo tempo, que o sujeito particular se aproprie do conjunto material e simbólico que a humanidade produziu ao longo de sua história.

Assim, a Educação Física escolar se justifica como um tempo e espaço fundamental para uma formação ampliada, à medida que seu trato pedagógico tematiza problemáticas concernentes a uma parcela do conhecimento estético, como as práticas corporais, presentes na cultura corporal de movimento (SOARES *e. al.*, 1992), e a corporalidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

Identificamos em Taborda de Oliveira (2003, p.158) um anseio próximo ao nosso, ao considerar “[...] educação física um conjunto de saberes primordial para consignar um projeto de formação humana”.

Reconhecemos, assim, que não é qualquer prática pedagógica em Educação Física que promoverá uma educação estética ampla. Logo, é preciso avaliar qual conhecimento e concepção de homem/mundo/sociedade está fundamentando a prática. Uma Educação Física escolar pautada por um biologicismo ou mesmo sob a ótica da performance do movimento, evidenciando a execução técnica, trabalha com a dimensão estética, mas de uma maneira unilateral. É preciso que o corpo não seja “[...] entendido simplesmente como organismo. Ele também é cultura e transcende o aspecto físico biológico” (DELLA FONTE; BORGES, 2013, p. 6, no prelo A).

A especificidade da Educação Física é do âmbito do corpóreo, do sensitivo, eminentemente um conhecimento estético, produzido e apropriado pelo corpo (SOARES *et al.*, 1992; BRACHT, 2007). Ao defender a bandeira de uma escola que tenha por base a formação de um sujeito pleno, enriquecido, com uma formação ampliada, estamos conjuntamente valorando a riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Sob este foco, a visão humanizada do conhecimento, notamos que esta se dá ao nos apropriarmos dos conhecimentos histórico-culturais por meio das relações sociais. Dessa forma, torna-nos humanos na medida em que nos conhecemos e reconhecemos o outro nesse processo de produção e apropriação da cultura. É a diversidade produzindo e enriquecendo o conhecimento do gênero humano.

Para Konder (2009, p. 162, *apud* COSTA, 2011b, p. 56), “A arte [, conhecimento estético e também as práticas corporais] educa[m] a sensibilidade do homem, desenvolve-lhe as riquezas especificamente humanas dos seus órgãos dos sentidos”.

A partir do exposto, podemos pensar que a aproximação com experiências estéticas sensibilizam o sujeito para o mundo e, principalmente, para o outro, reconhecendo-o como ser humano, em suas infinitas formas de ser e estar no mundo.

Defender a Educação Física escolar sob essa ótica significa não só ampliar os conhecimentos tematizados por essa área de intervenção em sua riqueza e pluricidade, mas também implica ela própria se constituir como uma prática educacional democrática, porque, ao expandir as distintas formas de conhecimento pertencentes ao universo das práticas corporais, amplia, concomitantemente, a possibilidade de todos, em suas diferentes formas de “ser humano”, participarem das diversas manifestações corporais presentes na cultura.

#### 4.3 INSPIRAÇÕES DA ESTÉTICA MARXIANA PARA RESSIGNIFICAR O PAPEL DA ESCOLA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

##### **COMEÇA, NO AR DA ANTEMANHÃ**

Começa, no ar da antemanhã,  
A haver o que vai ser o dia.  
É uma sombra entre as sombras vã.  
Mais tarde, quanto é a manhã  
Agora é nada, noite fria.

É nada, mas é diferente  
Da sombra em que a noite está;  
E há nela já a nostalgia  
Não do passado, mas do dia  
Que é afinal o que será.

Fernando Pessoa

Iniciamos este eixo de discussão trazendo Fernando Pessoa, com sua linguagem literária, para enriquecer a problemática posta. Antemanhã diz respeito ao amanhecer, ao vir a ser, o primeiro alvor do amanhecer. Começar no ar da alvorada é ver nas minúcias o que vai ser o dia. Com o que foi feito outrora, ou hoje, perspectiva-se e possibilita-se um amanhã diferente. Nessa ótica, passado e futuro estão interconectados. Com o passado, é possível que no futuro haja avanços, que haja um presente diferente a cada novo dia que renasce.

A nostalgia vem não como uma lembrança entristecida, apenas como um querer pela volta ao passado, ela impulsiona e, a partir do passado, pode-se melhorar o futuro, em razão da utopia que nos inquieta e nos tira da zona de conforto, nos coloca em movimento, amplia nossos passos e nossos olhares.

A antemanhã nasce como possibilidade de renovação, um novo ar, um novo suspiro, uma busca incessante a cada dia para almejar uma educação mais significativa e democrática. Assim, inspirados nesse poema de Fernando Pessoa, aclaramos a proposta deste eixo temático: discutir o papel da escola e os processos inclusivos com a intenção de fomentar problematizações à luz do referencial marxiano. A discussão se pauta no direito de todos os alunos aprenderem na escola regular, em suas diversas formas de ser, tornar-se humano e estar no mundo, abrindo horizontes para uma educação que seja ao mesmo tempo acolhedora e formadora.

Pressupõe-se, assim, uma educação pautada na formação omnilateral, identificando a dignidade da educação estética ao objetivar formar o ser humano em sua completude e não mais em um processo unilateral, que sustenta uma lógica de exclusão social e escolar.

Engels, ainda no século XIX, já deixava pistas importantes dessa proposta ao enunciar:

[...] a escola primária obrigatória oferecerá tudo o que em si mesmo e por princípio seja suscetível de ter algum atrativo para o Homem, sobretudo os

fundamentos e os resultados principais de todas as ciências que digam respeito às concepções do Mundo e da vida (ENGELS, 2011, p. 123).

Perspectivamos a defesa de uma escola que, como instituição formadora, possa possibilitar experiências educacionais diversificadas para as crianças/alunos, não se restringindo apenas ao enfoque cognitivista, mas ampliando essas experiências para uma educação estética, sob o olhar da sensibilidade. Uma escola que possa acolher todas as possibilidades de se constituir humano, incluindo, nesse bojo, o público-alvo da Educação Especial,<sup>20</sup> abrindo horizontes para uma educação que efetivamente atenda à diversidade.

Como nossa discussão focaliza o olhar para a ressignificação da escola, bem como dos processos inclusivos nela presentes, cabe nesse momento trazer elementos históricos a fim de situar ao leitor de que lugar estamos falando.

A aceitação ou a inclusão da diversidade/diferença é uma temática que está vigente e tem desafiado os profissionais da educação a encontrar os meios de educar a todos no mesmo espaço/tempo de interação. Visando o entendimento dessas questões, em linhas gerais, buscamos apoio na história, em especial na história das pessoas com deficiência, para identificar os diferentes sentidos/significados a elas atribuídos pelas sociedades existentes e, conseqüentemente, as respectivas atitudes manifestas. Afinal,

Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas [com] [...] deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Ao longo da história, tomando como referência a cultura ocidental, as sociedades sempre trataram as pessoas com deficiência com atitudes que iam desde o extermínio, passando pelo menosprezo (a partir da crença de que as pessoas com deficiência eram associadas a possessões demoníacas), protecionismo religioso (criação de abrigos para acolher pessoas com deficiências) e, finalmente, a partir do século XX, com um estado de reconhecimento de direitos e possibilidades educacionais das pessoas com deficiência (CHICON; CARLETE, 2004).

---

<sup>20</sup> Considera-se público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Neste estudo, reportamo-nos aos dois primeiros grupos.

De modo hegemônico, de acordo com Paula (1996), as sociedades antigas indicavam o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com deficiências. A autora descreve que, nos tempos helênicos, o pensamento ético grego só podia ser analisado à luz do seu quadro social e político, pois a cidadania era exclusiva de uma elite, dela estando excluídos mulheres, crianças, escravos, estrangeiros, trabalhadores e plebe, isto é, a maioria da população das cidades-estado. Para citar dois exemplos, percorrendo a história e a literatura, identifica-se na sociedade Grega (475 a. C.), que tudo girava em torno do corpo perfeito e do belo, as pessoas com deficiência, eram consideradas seres inferiores e, portanto, estavam fora dos padrões pré-estabelecidos, como se observa na obra "A República", de Platão, a passagem que preconizava a pureza eugênica, estimulando o infanticídio dos deficientes e a procriação seletiva. Do mesmo modo, em Esparta, segundo Pessotti (1984), as crianças com deficiência eram consideradas subumanas, o que legitimava a sua eliminação ou abandono.

Na era medieval, conforme estudos de Silva (1987), alguns povos associavam frequentemente as pessoas com deficiência a maus espíritos, a possessões demoníacas ou até mesmo a pessoas que estariam pagando pecados de vidas anteriores. Por essas concepções, as pessoas com deficiência eram menosprezadas, hostilizadas e até eliminadas e somente por intervenção dos deuses ou pelo poder divino que era passado para os médicos e sacerdotes que, às vezes, tinham meios para livrá-las dessa condição.

Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência ganham o *status* de ser humano, criatura de Deus para efeito de sobrevivência e manutenção da saúde. Com base nessa compreensão, elas recebem abrigo e alimentação em conventos e asilos (protecionismo religioso). Segundo Silva (1987), essas pessoas foram objetos de uma norma da Igreja Católica em pleno século VI, que pretendia assisti-las e, ao mesmo tempo, circunscrever seus movimentos a um determinado território, constituindo, assim, a herança da segregação social. Essa ideia de delimitar território para as pessoas com deficiência permeia até os dias de hoje, como se observa, por exemplo, na organização das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), das Sociedades Pestalozzi, das instituições para surdos e cegos, como notam Chicon e Sá (2012).

Nas sociedades capitalistas, as pessoas com deficiência foram identificadas pelo olhar intolerante do Estado Moderno e encerrado nos hospitais gerais, como

uma ameaça para a sociedade burguesa. De acordo com Silva (1987), a ética liberal dessa época foi determinante da normalidade e, por isso, quem não fosse capaz de acumular riquezas por meio do trabalho deveria ser excluído do convívio social.

Nos tempos contemporâneos, acompanhando o raciocínio desse mesmo autor, ainda continua grande a discriminação às pessoas com deficiência. Persiste ainda o desrespeito à sua singularidade e a manutenção de práticas segregativas. Mas, é notório que melhorou significativamente em relação aos períodos anteriores. A inserção de pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais hoje é uma questão de direito constitucional.

Em seus estudos, Silva (1987) constata que foi só no século XIX que a sociedade começou a assumir a responsabilidade sobejamente reconhecida com as pessoas com deficiência. Segundo ele, até o século XVI, durante o fortalecimento da Renascença, os homens, em geral, ainda relacionavam muito do que acontecia ao ser humano com a força das superstições, das diversas credices dominantes e do sobrenatural. Mas, do século XVI em diante, o mundo já se acostumava a examinar fatos em termos mais práticos e naturais.

Historicamente marcadas, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram descritas e caracterizadas pela sociedade como impotentes para o cumprimento de muitas ações e a limitação era sempre identificada como falta de capacidade e difundida como verdade absoluta, não dando oportunidades de desenvolvimento a esses indivíduos (CHICON; SÁ, 2012). A essa condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido”, entendida como uma condição imutável pelos grupos sociais, de acordo com Mazzotta (1996), levou à complexa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

No tocante aos processos educacionais, conforme estudos de Mendes (1995), foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizaram-se em medidas educacionais.

Segundo essa mesma autora, no século XIX (1800), uma nova perspectiva educacional para o deficiente foi marcada com a experiência realizada pelo médico francês Itard, encarregado, pela academia de Paris, de observar e educar uma criança que havia sido encontrada perdida num bosque, apresentando hábitos de animal selvagem e características de subnormalidade. Nessa experiência, Itard



constatou que, apesar de não ter alcançado uma recuperação total da criança, conseguiu grandes resultados, bem observando que as pessoas com deficiência eram capazes de aprender. Então, com Itard, tem-se, pela primeira vez, um trabalho de intervenção dentro de uma perspectiva educacional. Portanto, Itard e, mais tarde, Seguin, seu discípulo, desenvolveram meios educacionais de atendimento a essa clientela, nascendo a pedagogia para as pessoas com deficiência. Logo em seguida, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma Educação Especial, com destaque no Brasil, no século XIX, da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854, atual Instituto Benjamin Constant-RJ); Instituto dos Surdos-Mudos (1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines-RJ) e, no século XX, as Sociedades Pestozzi (1945) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954), para o atendimento a pessoas com deficiência intelectual, escolas especiais para surdos (as chamadas Escolas Oral e Auditiva) e para cegos (Instituto Braille e outros).

Em relação à criação dessas diversas instituições, Bueno (1993) afirma que a quase totalidade dessas instituições revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que as pessoas com deficiência permanecessem no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Desse modo, Mendes (1995) assevera que o acesso à educação das pessoas com deficiência tem sido gradualmente conquistado, ao mesmo tempo em que se ampliavam as oportunidades educacionais à população em geral e que a Educação Especial surgiu para assegurar oportunidades àquelas crianças que já eram anteriormente consideradas como exceções à regra da escolaridade obrigatória instituída na época. Afirmando que essas primeiras tentativas educacionais eram realizadas sob a perspectiva de cura ou eliminação da deficiência pela educação e, ainda respondendo a um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimando ação seletiva da educação regular.

Em meados do século XX (1950), de acordo com Pereira (1980), observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas com deficiências e integrá-las tanto quanto possível à sociedade – denominado normalização. Esse movimento tem início na Dinamarca, em 1959, quando foram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação. Como medida para inverter essa situação, o país promulgou um ato legal colocando como objetivo final de todo serviço de Educação

Especial, a necessidade de criar condições de vida para as pessoas com deficiência intelectual semelhantes, tanto quanto possível às condições normais da sociedade em que vivem.

Esse foi o subsídio legal e filosófico do princípio de normalização que se expandiu e se universalizou posteriormente, saindo do âmbito restrito às pessoas com deficiência intelectual para o âmbito das pessoas com deficiência como um todo.

Esse princípio foi de fundamental importância para a vida das pessoas com deficiência, marcando a transição de um conceito estático e permanente, para uma visão mais dinâmica e humanística desses indivíduos, que passaram a ser reconhecidos, pelo menos no plano das ideias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhes sejam oferecidas as mesmas condições dadas àquelas de acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade (CHICON; SÁ, 2012).

O processo de integração das pessoas com deficiência é uma das mais importantes consequências do princípio de normalização. A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos, pois era comum serem excluídas do contexto social para qualquer atividade, já que culturalmente eram consideradas inválidas e incapazes para trabalhar.

Como se percebe, para esse momento histórico da década de 1970, o processo de integração se constituiu em um avanço significativo na perspectiva do reconhecimento da pessoa com deficiência como um ser humano cujas potencialidades poderiam ser desenvolvidas, mesmo mediante as limitações físicas e mentais. No entanto, quanto a forma de buscar os caminhos para atender a essa meta de inserção dos alunos com deficiência em escolas regulares, o processo de integração caminhou no sentido de constituir estratégias que culminaram na manutenção da segregação para a grande maioria, com avanços em relação a aproximação física e social.

Nesse sistema, o aluno com deficiência deveria transitar de forma progressiva do sistema de educação especial ao sistema regular de ensino, baseados em estudos e avaliações individuais, realizados por profissionais dos dois sistemas citados.

Essa condição de inserção define o sentido de cascata, que deveria dar oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema, da classe regular ao ensino especial e vice versa. Só que o contrário dificilmente acontecia como nos mostram os estudos realizados por Paschoalick (1981).

Essas características do processo de integração nos remetem ao modelo médico da deficiência. Por esse modelo, as pessoas com deficiência são declaradas doentes e a elas é imputado o papel desamparado e passivo de pacientes; são consideradas dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentas dos deveres normais.

Por esse modelo médico da deficiência que é considerado por Sassaki (1997) o pano de fundo do processo de integração, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura. Ou seja, segundo esse modelo, a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, reabilitada e preparada a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.

Nesse sentido, ainda de acordo com esse autor, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social). A integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. Nesse processo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de: a) moldar-se aos requisitos e serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); b) contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); c) lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; dentre outros (CHICON; SÁ, 2012).

Em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, as Nações Unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. A partir desse pressuposto, evidencia-se o reconhecimento da necessidade de superar o modelo de inserção condicional (modelo da integração) das pessoas com deficiência, por um modelo de inserção mais radical, incondicional e direto em ambientes comuns de convivência social.

Aqui se coloca o ponto de partida do movimento mundial denominado inclusão social.

Posteriormente, em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nesse evento, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com o objetivo de “[...] promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação [inclusiva] [...], capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação. Por esse documento, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente. Essa Declaração ratifica que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas, em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”.

Esses acontecimentos históricos citados reforçam a tese de que o movimento de inclusão, antes de ser uma experiência determinada impositivamente, se constitui no bojo das transformações históricas e sociais pelas quais a sociedade e escola vêm atravessando no decorrer dos últimos anos e que vem solicitando reformulações na forma de conceber as pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, estamos chamando a atenção para o “gérmen” de uma organização social e de práticas humanas que atentem para a diversidade de sujeitos, suas potencialidades e limitações, constituídas em meio às relações históricas, sociais e econômicas que motivam e/ou solicitam, por interesses diversos, a transformação da realidade, tendo em vista que as antigas estruturas que menosprezavam, excluía e segregavam os sujeitos, em sua diversidade, não são mais capazes de responder às novas exigências e discursos sociais pautados no princípio do acolhimento e da heterogeneidade.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as singularidades de todos os alunos e que esse sistema deve ser estruturado em virtude dessas particularidades. Segundo Chicon e Sá (2012, p. 50), “A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não

se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Enquanto o modelo médico da deficiência é considerado o pano de fundo do processo de integração, na inclusão, o **modelo social da deficiência** constitui a sua base de apoio. Esse modelo nos possibilita entender a questão das pessoas com deficiência por outra ótica. Se por um lado no modelo anterior (**integração**) a ênfase era na doença, na deficiência, na limitação, na incapacidade, tendo a pessoa com deficiência que se adaptar ao meio social com esforço unilateral, por outro lado, o **modelo social** focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas com deficiência. Ele enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades. Nele a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às singularidades de seus membros e não o contrário, constituindo-se em um esforço bilateral (CHICON; SÁ, 2012).

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Desse modo, a educação inclusiva, ao preconizar a valorização e potencialização da diversidade, ao invés da busca pela homogeneidade, adota uma postura pedagógica que deve acontecer preferencialmente na escola regular, espaço-tempo que deve favorecer a inclusão social dos alunos por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que os atendam em suas singularidades. Assim, a educação inclusiva configura-se não mais como uma prática paralela ou segregada, ministrada em um espaço específico ou por um profissional determinado, mas como um sistema de suporte, um conjunto de recursos, uma ação compartilhada por todos os atores sociais e educacionais, que a escola regular deverá dispor para atendimento de seu alunado (GLAT; FERNANDES, 2005; MENDES, 2010).

A inclusão escolar, em seu movimento, postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

No processo de inclusão escolar é fundamental tomar em consideração o que preconiza o Parecer nº 17/2001, que fundamenta a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica:

[A inclusão escolar] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, *aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos* (BRASIL, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva, o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 2001). A escola forma seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam deficiência.

Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. Baní-las não significa apenas não praticá-las, é necessário que haja a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos (BRASIL, 2001).

Até o momento, procuramos evidenciar como a concepção e atitude em relação às pessoas com deficiência se modificaram/ressignificaram conforme o contexto histórico. Nessa direção, pretendemos, na sequência, sugerir algumas pistas teóricas, a partir da inspiração marxiana, para refletir o tema da inclusão escolar e o papel da escola nessa perspectiva.

Em seu texto “Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo: provocações para a educação inclusiva”, Della Fonte (no prelo B), chama nossa atenção para o fato de que Marx nos remete para uma noção bastante positiva da deficiência. Para Marx (2008), a deficiência é um traço de todo existente. Isto é, para esse autor, os seres existentes são objetivos, quer dizer, que não se bastam a si mesmos; pelo contrário, tem sua razão de existir fora deles próprios; por exemplo, para que possamos existir, precisamos de algo que está fora de nós, como o alimento, o ar, o outro que nos dá a vida e nos constitui.

Desse modo, para Marx (2008), ser objetivo é padecer por ter seu ser fora de si, ser atravessado pela falta, pela necessidade e incompletude. Ser objetivo é também ser objeto para outro ser, isto é, sofrer a carência de um objeto implica ser um objeto de necessidade para outro. Essa situação, no entender do autor, demarca o aspecto relacional da permanente interação objetiva dos seres entre si. Portanto, segundo Della Fonte (no prelo N, p. 4),

[...] é graças ao traço defectivo, de incompletude que os seres singulares do mundo existem em relação entre si e em relação ao seu conjunto. [...]. Portanto, não é apesar da debilidade, mas devido à condição de deficiência, incompletude e imperfeição de todos os seres existentes que o mundo se organiza como unidade da diversidade e diversidade na unidade.

Della Fonte (no prelo B, p. 5) ainda acrescenta que a deficiência humana assume uma peculiaridade em relação aos outros seres objetivos, a saber:

[...] o ser humano não tem em si mesmo aquilo que garante a sua humanidade. O que garante a sua entrada no processo de humanização está fora dele, materializado no patrimônio cultural [...] É desse patrimônio que ele precisa se apropriar a fim de participar da história humana.

Reconhecer a condição de sujeito como ser deficiente nos instiga a refletir sobre nós mesmos e sobre o outro, sobre nossa concepção de homem, mundo, sociedade, tendo como pressuposto basilar que “[...] O outro não é coisa, mas sujeito do qual necessito e com o qual aprendo” (DELLA FONTE, no prelo B, p. 10).

A intenção não é equiparar todos os sujeitos, pois reconhecemos cada indivíduo com sua especificidade, seja biológica ou social, mas sim ampliar a defesa de que, ao nos colocarmos na condição de sujeito com deficiência, sob o viés ontológico, vislumbramos o outro e a nós mesmo como sujeitos unos, do gênero humano, o que implica na garantia igualitária de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pelo conjunto da humanidade. Afinal, “[...] o ser humano aprende a se tornar humano, e isso só é possível ao se apropriar do patrimônio de objetivações humanas” (DELLA FONTE, 2010, p. 136) e cada sujeito, independentemente de suas limitações, não pode ser privado dessa apropriação.

Reconhecer a si mesmo como sujeito deficiente, ser de carência nos leva a compreensão de que cada um necessita do outro para sua constituição, sobretudo quando pensamos no processo de humanização, no tornar-se humano. “[...] O outro me interpela na sua diferença, ele me confronta e, ao mesmo tempo, me

complementa e, pela sua mediação, constituímos o que somos” (DELLA FONTE, no prelo B, p. 5-6).

Tal relação de conflito e complementaridade, se configura como elemento fundamental no mundo humano, de modo que “[...] a contradição não-antagônica é essa na qual a existência do conflito faz desenvolver todos os envolvidos” (DELLA FONTE, no prelo B, p. 6).

Nas relações sociais não-antagônicas,<sup>21</sup> há o reconhecimento da diferença, há o conflito, mas essas relações não são consideradas como impasse, e sim como característica propulsora do desenvolvimento humano. A partir da relação com o diverso, o sujeito tem a possibilidade de ampliar sua formação.

[...] o encontro com os diversos modos não-antagônicos de se fazer humano é impulso de desenvolvimento e aprendizagens. Isso evidencia que há uma primazia da natureza social e não da esfera biológica no processo de lidar com pessoas que apresentam deficiência (DELLA FONTE, no prelo B, p. 6).

No âmbito da escola, esse entendimento precisa se fazer presente, isto porque ela é o ponto de “[...] encontro entre a singularidade existencial e a universalidade do gênero humano sintetizada no conhecimento sistematizado” (DELLA FONTE, no prelo B, p. 10). Sendo assim, é incoerente reforçar uma escola com práticas unilaterais, tanto na socialização dos saberes, quanto na acolhida aos sujeitos.

Nessa direção, ao problematizar o termo inclusão, sob o olhar marxiano, não se desconsidera a importância que o movimento teve quanto à garantia de inserção e permanência do sujeito com deficiência nos espaços escolares e sociais. Mas não podemos deixar de problematizar que “[...] se a escola tem que se tornar inclusiva é porque ela, desde sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos” (RODRIGUES, 2005, p. 48).

Della Fonte (no prelo B, p. 10) indica que, assim, há um disparate conceitual, tendo em vista que “[...] a ideia de uma escola inclusiva é também uma tautologia, pois se não for inclusiva, a educação escolar como momento institucional do forjar-se humano fracassa”.

---

<sup>21</sup> Contrapondo-se à relação não-antagônica, há a antagônica que se presentifica nas “[...] sociedades em que vigoram a propriedade privada [e] fazem emergir grupos cuja multiplicidade não impulsiona o desenvolvimento compartilhado. Aqui a diferença se torna sinônimo de desigualdade. O diverso se transforma no desigual, no irreconciliável” (DELLA FONTE, no prelo B, p. 6).



Se a escola não se constitui enquanto espaço democrático do tornar-se humano, ao possibilitar ao sujeito particular o acesso, a partir de suas possibilidades, da riqueza humana configurada no patrimônio cultural, então seu papel social se esvai.

Sobre isso, Barroco (2007, p. 262-263) argumenta:

[...] Considero, por todo o exposto, que a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante essa transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular. A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado; não só o que se refere a saberes do convívio cotidiano, mas que se refere aos conteúdos científicos, ou, como expõe Heller (1991), aos conteúdos não-cotidianos (ciência, arte e filosofia).

Della Fonte (no prelo B, p. 10), corroborando essa proposição, afirma: “[...] mais do que advogar uma educação inclusiva, trata-se de maneira prioritária, de proclamar e defender o acesso, permanência e sucesso à escola das classes e grupos sociais dela marginalizados”. A argumentação e as práticas educacionais e sociais devem caminhar no sentido da democratização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

É preciso, assim, recuperar a essência da genericidade humana, de se reconhecer no outro, de entender que só na relação com o outro, na apropriação da produção do gênero humano, condensada na cultura, nos tornamos humanos, de modo que por essa direção vislumbra-se o direito de todos à educação, à ciência, à arte, às práticas corporais, à humanidade, à uma formação omnilateral.

[...] A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos (BRASIL, 2001, p. 10).

O processo educativo consiste na consolidação do indivíduo como um ser genérico, um ser social, ao apropriar-se dos conhecimentos elaborados, dos códigos linguísticos, valores, correspondentes a dimensão do constituir-se humano. Baseada em Saviani, Della Fonte (2010, p. 136) reitera que o objeto da educação corresponde à

[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, e à descoberta dos meios mais adequados para atingir esse objetivo. Dessa forma, a educação porta uma dimensão amorosa, desejante, na qual o saber é, para o ser humano, uma ausência, uma necessidade que toca diretamente sua condição de humano.

A escola, nesse sentido, precisa tornar acessível os conhecimentos sistematizados como arte, ciência, filosofia, ética “[...] dosá-lo[s] e sequenciá-lo[s], no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, de modo que se passe de seu não domínio para seu domínio” (DELLA FONTE, 2010, p. 137).

O papel social da escola, de viabilizar a apropriação às formas elaboradas de conhecimento, possibilita ao sujeito, no processo de escolarização, uma formação humana ampliada, omnilateral, isto porque “[...] o acesso às formas elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido” (DELLA FONTE, 2010, p. 137).

Baseada em Duarte, Della Fonte (2010, p. 139) afirma que “[...] a prática pedagógica escolar não apenas permite o acesso a objetivações genéricas elaboradas, mas torna-as, para o educando, uma necessidade para seu pleno desenvolvimento”. Com base nessa argumentação, o papel social da escola consiste em convidar as futuras gerações, tenham elas deficiência ou não, ao se constituir humano, apropriando-se de um universo de significações e produzindo tantas outras.

Ao privar a acolhida à diversidade de formas de se tornar humano, a escola tem seu papel social esvaziado, na medida em que não reconhece a unidade da diversidade e a diversidade na unidade. “[...] Se à educação escolar cabe organizar os meios para satisfazer o desejo humano pelo saber, é preciso estar alerta a fim de que esses meios não reproduzam relações de estranhamento e, nesse sentido, se contraponham ao objetivo posto” (DELLA FONTE, 2010, p. 141).

Assim, nessa perspectiva, o ambiente escolar nos desafia a encontrar respostas às necessidades educacionais apresentadas pelos diversos/diferentes sujeitos que ali circulam. Ao fazer isso, a escola não se torna inclusiva, mas sim garante a sua função social enquanto ESCOLA.

Compreendemos e defendemos a escola como um espaço formal de educação que possa oferecer com qualidade, para as crianças/alunos, a apropriação

de conhecimentos técnicos, científicos, artísticos, estéticos, para além da experiência cotidiana. Acreditamos ser possível reafirmar o papel da escola como instituição social responsável por transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade e, concomitantemente, ser um espaço para acolher as diferentes formas de “ser humano”, visto que se ela não for inclusiva, não cumpre seu papel social.

Por isso, no ato educativo, precisamos ter sempre em consideração que:

Formar novos humanos é um exercício responsável de generosidade e amizade, no qual, ao dar a mão aos novos candidatos a humanos, também se deixa a presença, o olhar, a lembrança, enfim, um modo de existir de toda a humanidade até aquele momento condensado na diversidade do patrimônio cultural construído (DELLA FONTE, no prelo B, p. 8)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esse estudo, tivemos como questão norteadora: *que inspirações a compreensão da dimensão estética, na perspectiva marxiana, oferece à teoria educacional, em especial, a Educação Física escolar inclusiva?* Para isso, lançamos como objetivo geral do estudo: contribuir para o enriquecimento dos fundamentos da teorização sobre Educação Física escolar com foco na inclusão a partir das possíveis inspirações dos estudos marxianos sobre a dimensão estética.

Nosso primeiro esforço centrou-se no mapeamento da produção acadêmica acerca da estética, Educação Física escolar e inclusão. Tal ação coadunou na justificativa do estudo e, dentre os materiais encontrados, nos periódicos acadêmicos e considerando o recorte temporal, vimos que a área tem produzido significativamente acerca da estética, nos seus mais abrangentes sentidos. Todavia, quanto ao trato teórico conferido ao termo, identificamos que ainda faltam discussões que problematizem a necessidade de conceituação desse termo polissêmico e que pode gerar tantas outras discussões.

Tendo em vista que não encontramos no universo pesquisado um estudo que fosse ao encontro da nossa problemática e com o referencial proposto, buscamos, assim, nos apropriar da leitura marxiana, para que ela pudesse, assim, fornecer-nos subsídios teóricos para os próximos passos.

Delimitamos como base para o estudo os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, material que Marx traz conceituações embrionárias acerca do homem, da sociedade, propriedade privada, divisão social do trabalho, formação humana e educação dos sentidos. Com a leitura do referencial, pudemos vislumbrar três eixos de discussão que se concretizaram como discussões fundamentais deste trabalho: a) Discutindo a formação humana a partir da estética marxiana; b) Educação física escolar: inspirações a partir do conhecimento estético marxiano e; c) Inspirações da estética marxiana para ressignificar o papel da escola e os processos de inclusão.

No primeiro eixo, *Discutindo a formação humana a partir da estética marxiana*, o referencial nos ajudou a identificar que a conceituação da estética marxiana, educação dos sentidos sociais para uma formação plena, é um elemento crucial ao se vislumbrar um sujeito que se desenvolva omnilateralmente.

O homem é natureza, mas também deixa de ser à medida que constitui um mundo que lhe é próprio. Na interação com este mundo, o indivíduo se relaciona

com os sujeitos particulares e os sujeitos históricos, apropria-se do universo cultural produzido pela humanidade, torna-se humano. Sob essa ótica marxiana é possível defender uma formação enriquecida.

O homem particular, independente da sua condição, biológica ou social, não pode ser privado de acessar aos bens culturais produzidos pela humanidade. Historicamente, foi possível ao homem ascender, no que tange à produção de conhecimento, dessa forma, novos sentidos foram (trans)formados.

Dessa forma, é possível atestar que esses conhecimentos, objetos sociais, precisam ter garantidas as condições de acesso para todos os sujeitos. Pois, só a medida em que o indivíduo se relaciona com estes objetos, é que ele pode formar novos sentidos, apropriar-se de novos conhecimentos, interrelacioná-los historicamente com sua vida particular e, assim, consolidar uma formação plena, um sujeito mobilizado em sua inteireza.

Outro elemento a se destacar é que o homem se humaniza na relação com os pares. Esse aspecto traz à tona um ponto pertinente identificado nos *Manuscritos de 1844*: a presença do outro é essencial para o processo formativo de cada indivíduo, havendo uma relação mútua entre unidade e diversidade.

A consciência da vida genérica possibilita o reconhecimento de si e do outro como constituintes da genericidade humana. Afirmar que o outro é essencial para o processo formativo do sujeito nos instiga a ampliar a defesa de que é na presença da diversidade que o sujeito particular tem a possibilidade de ter um olhar sensível para o outro, bem como se constituir como um ser humano pleno.

No segundo eixo, *Educação Física escolar: inspirações a partir do conhecimento estético marxiano*, pudemos extrair alguns elementos:

a) a especificidade da Educação Física escolar: a Educação Física tem sua especificidade centrada no corpóreo, um conhecimento estético produzido e apropriado pelo corpo. Ao defender uma formação humana plena, ampliada, estamos conjuntamente valorando a riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, com essa visão humanizada do conhecimento, nota-se que esta se dá ao nos apropriarmos dos conhecimentos histórico-culturais por meio das relações sociais. Como os sentidos sociais são educados, um ouvido para música, o olhar para uma pintura, o corpo (o ser inteiro) para questões referentes à corporalidade, às práticas corporais, a disciplina de Artes, e em especial a Educação Física, por ser nosso foco de discussão, torna-se um espaço potencializador, dentro

do contexto escolar, para que haja a apropriação desses saberes historicamente acumulados.

b) valorização da Educação Física: focalizando nossa área de conhecimento e intervenção, a estética em Marx nos suscita defender a notoriedade da Educação Física, assim como a disciplina de Artes pois ambas se constituem como um espaço-tempo escolar possível para garantir conhecimentos às crianças, no que tange a corporalidade, perspectivando, assim, uma formação ampliada que não deixe de lado a dimensão corporal em detrimento aos conhecimentos cognitivos.

Pensar o sujeito nessa integralidade, constituindo-se omnilateralmente, visa, por ora, também evidenciar as diferentes formas de ser humano. Assim, outra via de argumentação se abre, como nosso terceiro eixo de discussão: repensar a escola, seu papel enquanto lugar de socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e acolhida das diferenças, bem como os seus processos inclusivos.

Quanto ao terceiro eixo, *Inspirações da estética marxiana para ressignificar o papel da escola e os processos de inclusão*, identificamos que a escola é, em sua essência, democrática, dessa forma, torna-se redundante agregá-la o termo “inclusiva”. A escola é o *locus* da diversidade. Acolher a diversidade em se tornar humano e socializar a diversidade de conhecimentos é a sua máxima.

Sob o olhar histórico e com a leitura marxiana, vimos que se a escola não for inclusiva, ela não cumpre seu papel. Desde sua criação, ela vem como espaço responsável por transmitir os diferentes conhecimentos historicamente acumulados, bem como viabilizar o acesso a esses conhecimentos às diferentes formas de ser humano.

É evidente que reconhecemos os ganhos que o movimento de inserção das minorias, ou especificamente das pessoas com deficiências, ganhou pelos inúmeros movimentos sociais que ocorreram, bem como ao se instituir a obrigatoriedade da matrícula. Nossa problematização deu-se no sentido de fazer avançar essas conquistas e colocar no coração da escola a inclusão como seu elemento definidor.

Todavia, há o reconhecimento de que se há a luta por uma escola inclusiva, é porque efetivamente ela não vem sendo. Nesse sentido, ganha fôlego a defesa pelo acesso à escola e apropriação dos diferentes saberes pelos grupos, outrora, marginalizados.

Outro ponto extraído para análise é pensar a escola enquanto um dos espaços sociais de grande relevância para o processo em se tornar humano. Cada geração que adentra a esse espaço de socialização dos saberes tem sua formação ampliada, enriquecida, apropria-se de uma gama de significações e ressignifica, produzindo outras.

Por fim, trago alguns olhares pessoais desta mestranda. Aceitar desenvolver um tema como este foi um grande desafio pessoal por, inicialmente, não ter tanta aproximação com o referencial teórico e, durante o desenvolvimento da dissertação, pela densidade do referencial.

Entretanto, destaco que este tema foi muito importante para mim como pesquisadora, estudante da área de Educação Física escolar, Educação Inclusiva, artista ligada à dança contemporânea, professora de educação especial da educação básica da rede pública de Vitória/ES, e também como pessoa, em meu constante ir e vir de relações interpessoais.

Acredito que, ao final de uma dissertação, e escrevo isso pela minha experiência, é preciso que todo tempo utilizado em sua produção, todo o conhecimento sistematizado não fique engavetado na biblioteca ou no computador, mas que circule. Sérgio Sampaio já dizia: “[...] um livro de poesia na gaveta não adianta nada/ Lugar de poesia é na calçada/ Lugar de quadro é na exposição/ Lugar de música é no rádio”.

Ao final desse estudo, o meu desejo é que esta dissertação circule, sensibilize, instigue, pois só assim é que poderemos dialogar e pensar juntos em tantas outras configurações e possibilidades de enriquecer o homem e transformar para melhor a escola que temos e a sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; PAOLI, Próspero Brum; SOARES, Antonio Jorge. Identidade “raciais” e identidades nacionais: as representações do corpo negro na construção do estilo brasileiro de jogar futebol”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 195-210, abr./jun. 2011.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2013.

ANJOS, José Luiz dos; TAVARES, Otávio; SANETO, Juliana Guimarães. Bandas de congo e política oficial: cenários de tradições e transformações estéticas corporais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 897-911, out./dez. 2013.

ARAÚJO, Allyson Carvalho. Transformações do esporte: estética e regime de visibilidade (pós)moderno. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 773-788, jul./set. 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Brasília, **SEESP/MEC**, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso: 28 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASILEIRO, Livia Tenório. Dança: sentido estético em discussão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 189-203, jan./mar. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente.

CAETANO, Érika de Cássia Oliveira. **A divisão do trabalho**: uma análise comparativa das teorias de Karl Marx e Emile Dürkheim. [s.d.] Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20060410095823.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20060410095823.pdf)> Acesso em: 6 mar. 2015.



CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTRO JÚNIOR, Euton Freitas de. *et al.* Avaliação do nível de atividade física e fatores associados em estudantes de medicina de Fortaleza-CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 955-967, out./dez. 2012.

CHICON, José Francisco; CARLETE, Juliana Mezadri. História das pessoas com deficiência. In: CHICON, José Francisco (Org). **Educação Especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória, ES: EDUFES, 2004. p. 9-32.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das graças Carvalho Silva de. **Inclusão escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Educação Física e Desportos. Núcleo de Educação Aberta e à Distância. Universidade federal do Espírito Santo. Vitória, 2012. p. 1-5.

COELHO, Rebeca Cardozo; KREFT, Lev; LACERDA, Teresa. Elementos para a compreensão da estética do Taekwondo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 295-314, jul./set. 2013.

COSTA, Juliana Moreira da. **A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COSTA, Juliana Moreira da. A dimensão estética na formação de professores de educação física: aproximação à produção acadêmica. In: \_\_\_\_\_. **A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011a. p. 22-47.

COSTA, Juliana Moreira da. Formação humana, arte e indústria cultural. In: \_\_\_\_\_. **A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011b. p. 48-71.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. p. 1-17.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares (Org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 121-143.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012. Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012. p. 1-20. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1717\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1717_int.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2013.

DELLA FONTE, Sandra Soares; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Aspectos filosóficos do corpo e da corporeidade**. No prelo A.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo**: provocações para a educação inclusiva. No prelo B.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Rev. Educ. Soc.** 2014, v. 35, n. 127, p. 379-395. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2015.

ENGELS, Friedrich. **Discurso diante do túmulo de Karl Marx**. 17 de março de 1883. Edições Avante. p. 1-4. Disponível em: <[www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm)> Acesso em: 10 jun. 2013.

ENGELS, Friedrich. Anti-Dühring, III, cap. V, “Estado, família e sociedade”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, Navegando, 2011. p. 122-128.

FONSECA, Eline Silva; COSTA, Vera Lúcia Menezes. Espetáculo “Velox”: risco-aventura na dança contemporânea de Deborah Colker. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 93-109, abr./jun. 2010.

FREDERICO, Celso. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômico-filosóficos. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 19, n. 42, p. 2-24, [s.d.]. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2144/1771>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx (1843-1844)**: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Cortez, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / Seesp**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GRAÇA, Luísa Gagliardini; LACERDA, Teresa Oliveira. Da estética do desporto à estética do futebol. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 427-44. abr./jun. 2011.

GUIDETTI, Filipe Ferreira. Notas sobre o teorizar em educação física: um olhar sobre a contribuição de Valter Bracht ao debate epistemológico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 257-274, jul./set. 2013.

GODOI, Marcelo Roberto. Corpos femininos volumosos e estética: discursos contra-hegemônicos sobre beleza em blogs na internet. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 153-173, jul./set. 2011.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. Corpo, educação e hominização: possibilidades de análise a partir do materialismo histórico. **Revista Educere et Educare**, v. 4., n. 7, p. 203-221, jan./jun. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 68. Disponível em: <[http://dutracarlito.com/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2013.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. 7. ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

LACINE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Corpo, dança e criação: conceito em movimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 241-258, jul./set. 2010.

LAFARGUE, Paul. **Recordações pessoais sobre Karl Marx**. Setembro de 1890. Edições Avante. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lafargue/ano/mes/marx.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieiri. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, Navegando, 2011.

MASCARO, Alysso. **I Curso livre Marx-Engels: crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trecho referenciado: 23'58". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rGHPolpKIg>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade de um conceito educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós- Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Alexandre Palma de. *et al.* Culto ao corpo e exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-51, jan./mar. 2010.

PAULO NETTO, José. **O método em Marx**. Curso ministrado em 2002 para a Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE. Aula 1 do DVD 1 (30'15"). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv\\_8g](https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

PASCHOALICK, Wanda Ciccone. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas**

**escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília.** 1981. 134 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 91-107, 1996.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação especial:** atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. cap. 1, p.1-13.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo-vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 728-742, jul./set. 2012.

RECHIA, Simone; SANTOS, Karine do Rocio Vieiro do; TSCHOKE, Aline. As forças sociais de estrutura, estética e movimento: a dinâmica da apropriação do Parque da Cachoeira. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 85-106, abr./jun. 2012.

REDYSON, Deyve. **10 lições sobre Hegel.** Petrópolis: Vozes, 2011.

RETONDAR, Jeferson. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 413-426. abr./jun. 2011.

ROBLE, Odilon José et al. O corpo e o movimento como matrizes de criação e conhecimento: paralelos entre a poiésis grega e o vitalismo schopenhauriano. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 297-313, abr./jun. 2012.

ROBLE, Odilon José; LIMA, Karen Adrie de. Dança do ventre: evoluções e proposições de uma década. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p.1031-1046, out./dez. 2013.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade À diversidade. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria, Ed. UFSM: 2005. p. 45-63.

SANCHES NETO, Luiz et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e transformação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 309-330, out./dez. 2013.

SANTOS, Doiara Silva dos; MEDEIROS, Ana Gabriela Alves. O futebol feminino no discurso televisivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 185-196. jan./mar. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEBRENSKI, Rosane Maria Bazotti; CAPRARO, André Mendes; CAVICHIOELLI, Fernando Renato. Estética no esporte: notas iconográficas sobre duas “estrelas”: Anna Kourkinova e David Beckham. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2010.

SILVA, Alan Camargo; PALMA, Alexandre; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. O envelhecimento do professor de educação física e sua prática profissional: significados atribuídos ao corpo e à saúde. **Rev. Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.3, p.817-833, jul./set. 2013.

SILVA, Alan Camargo; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LUDORF, Silvia Maria Agatti. Formação em educação física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduados. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 57-74, abr./jun. 2011.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da; PORPINO, Karenine de Oliveira. A produção do conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 327-340. abr./jun. 2013a.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da; PORPINO, Karenine Oliveira. Corpo, beleza e cultura: reflexões a partir da produção científica da educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 387-403, abr./jun. 2013b.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOUSA, Marcel Farias de. O caminho-via marcial no cinema japonês: estudos sobre a representação do Budo em *Sanshiro Sugaa* e *Kuro Obi*. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 327-345, abr./jun. 2013.

SOUZA, Paulo Henrique Alves de. Dança contemporânea: percepção, contradição e aproximação. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p.1014-1030, out./dez. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardos (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: Identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 155-178.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VILHENA, Lígia Martins *et. al.* Avaliação da imagem corporal em professores de educação física atuantes no *fitness* na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 449-464. abr./jun. 2012.

